

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

**O Encontro com a Profissão: uma Experiência em Educação
Pré-Escolar e no 1.º CEB**

Sara Borges Rolo

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sara Borges Rolo

Relatório Final

O Encontro com a Profissão: uma Experiência em Educação Pré- Escolar e no Ensino do 1.ºCEB

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra,
para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Fátima Neves

Orientador/a: Prof. Doutora Vera do Vale e Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 11 de fevereiro de 2015

Classificação: 15 valores

Fevereiro, 2015

Agradecimentos

Quero agradecer e dedicar o presente Relatório Final a todos/as aqueles/as que acreditaram em mim e me encorajaram sempre com força para prosseguir neste percurso, quer nos momentos mais difíceis quer nos momentos de realização.

Agradeço em primeiro lugar, às duas mulheres mais importantes da minha vida: mãe e irmã.

À minha mãe, minha amiga, minha companheira, obrigada por me apoiares, e acreditares em mim e por me fazeres acreditar naquilo que sou, e naquilo que sou capaz de fazer. Obrigada!

Em especial, à minha irmã Sónia, minha segunda mãe, pelo seu exemplo de sucesso profissional, pela sua dedicação e sabedoria. Se hoje estou alcançar o meu sonho devo-te a ti. A palavra obrigada é vaga nestes momentos para agradecer toda a tua dedicação e encorajamento na minha educação.

Ao meu namorado Nuno, meu companheiro, obrigada pela compreensão, o carinho e encorajamento nesta fase.

À minha grande amiga Rita, pela paciência e amizade que demonstrou no meu percurso académico.

À Marisa, minha amiga, minha colega de estágio pelo apoio, ensinamentos e por acreditar em mim.

Aos meus/minhas colegas e amigos/as de Mestrado pela amizade que se estabeleceu e se construiu, e por todos os momentos de aprendizagem.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, pelos ensinamentos, pelos conhecimentos transmitidos, bem como pela disponibilidade demonstrada. Agradeço também, a todos/as os/as Professores que contribuíram para a construção das minhas aprendizagens no decurso do Mestrado.

Às minhas orientadoras cooperantes, Educadora Paula e Professora Isabel pela partilha de aprendizagens. Às crianças envolvidas nos estágios curriculares, que me proporcionaram diversas e diferentes aprendizagens.

Um sincero obrigada a todos/as.

RESUMO

O presente relatório final intitulado: “ O Encontro com a Profissão: uma Experiência em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB” aborda o encontro com a profissão, através da prática realizada no âmbito dos estágios nas Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, ao nível da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB. Ambos os estágios revelaram-se cruciais para adquirir e alicerçar aprendizagens, bem como competências essenciais no que diz respeito à área da docência.

Este trabalho teve como intuito descrever e relatar o encontro com a profissão, tendo como base a análise e a reflexão através das experiências, vivências e aprendizagens adquiridas em ambos os estágios. A seis experiências-chave descritas no presente relatório fazem referência a temáticas relevantes, tendo estas contribuído de modo construtivo para o meu desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional em relação à docência, nomeadamente: a pedagogia de projeto; o conhecimento de uma nova organização de espaço; a afetividade na relação pedagógica; a interdisciplinaridade; o diálogo sobre os diferentes tipos de famílias; o exercício de investigação com as crianças e os/as alunos/as.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.ºCEB; Profissão; Aprendizagens; Experiências-chave:

ABSTRACT:

This final report titled “The Meeting with the Profession: an Experience in Pre-School Education and Teaching of the 1st CEB” intends to address the meeting with the profession, through the practice carried out under the stages in the course units of educational practice I and II, within level of Pre-School Education and Teaching of the 1st CEB. Both stages have proved crucial for acquiring and consolidate learning, as well as essential skills regarding teaching area.

This work was aimed to describe and report the meeting with the profession, based on the analysis and reflection through experiences describe in this report refer to relevant topics, having contributed immensely to my both personal and professional development towards teaching, namely: a project teaching approach; new space organization knowledge; affectivity in pedagogical relationships; interdisciplinary; dialogue on different types of families; the research exercise with children and students.

Keywords: Pre-School Education; Education of the 1st CEB; Profession; Learning; Key experiences.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO INFORMATIVO	5
SECÇÃO A: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
CAPÍTULO I: A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	9
1. Caraterização da Instituição	11
1.1. Organização do ambiente educativo: tempo e espaço	11
1.2. Recursos Humanos e Público-alvo	14
1.3. Modelos Pedagógicos adotados pela Instituição e Educadora-Cooperante	15
1.4. Caraterização do grupo dos quatro anos	16
1.5. O Projeto Curricular da Educadora-Cooperante.....	18
1.6. A interação com as famílias e a comunidade.....	19
1.7. A avaliação do grupo	20
CAPÍTULO II: O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR	23
2. O encontro com a Educação Pré-Escolar: as diferentes fases de aprendizagem	25
SECÇÃO B: O ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	31
CAPÍTULO III: A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	33
3. A caraterização da escola	35
3.1. Organização do ambiente educativo: o espaço e o tempo	35
3.2. Recursos Humanos e Público-alvo	37
3.3. Caraterização da turma do 2.º ano	38
3.4. Metodologia utilizada pela professora cooperante	39
3.5. A interação com as famílias e a comunidade.....	41
3.6. Avaliação da turma	43
CAPÍTULO IV: O ENCONTRO COM O ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	45
4. O encontro com o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: as diferentes fases de aprendizagem.....	47

PARTE II: DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE	53
5. Da integração à intervenção	55
5.1. A Pedagogia de Projeto: uma aprendizagem relevante	56
5.2. Mini Projeto “Pinceladas com Amor”	57
6. Uma nova realidade sobre a organização de espaço.....	61
6.1. O sistema rotativo de salas.....	61
7. A importância da afetividade na relação pedagógica: uma experiência em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB	67
8. Entre cinco disciplinas e um tema: a importância da interdisciplinaridade	77
9. Educar e Ensinar para alicerçar as relações interpessoais: Projeto “Nós e os outros”	81
9.1. Projeto “Nós e os outros”.....	81
9.2. Dialogando sobre os diferentes tipos de famílias: monoparentais, nucleares, reconstituídas e extensas	86
10. Exercício de investigação: “ As vozes das crianças”	90
10.1. Metodologia	90
10.2. Público- alvo e procedimentos.....	92
10.3. Análise e interpretação dos dados.....	93
10.4. Conclusão.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
APÊNDICES.....	121

Lista de abreviaturas

AEC's - Atividades Extra Curriculares

CAF - Componente de Apoio à Família

COR - Child Observation Record

EPE - Educação Pré-Escolar

GT - The Grounded Theory

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE - Projeto Educativo

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Lista de tabelas

Tabela 1. Organização do tempo da instituição	12
Tabela 2. Organização do tempo letivo.....	36
Tabela 3. Organização da gestão do tempo na sala de aula	41
Tabela 5. Categoria " A importância do Jardim-de-Infância"	94
Tabela 4. Categoria " Representação de Jardim-de Infância"	94
Tabela 6. Categoria " As práticas desenvolvidas em EPE”	96
Tabela 7. Categoria " Democratizar desde a EPE"	98
Tabela 8. Categoria "Representação da Escola"	99
Tabela 9. Categoria " A importância da Escola"	100
Tabela 10. Categoria" As práticas desenvolvidas no 1.º CEB”	101
Tabela 11. Categoria "A sala de aula democrática"	103

Índice de apêndices

Apêndice I. Registos fotográficos de algumas atividades realizadas durante o projeto “De olhos voltados para a água”	123
Apêndice II. Planificação “Pinceladas com Amor”	130
Apêndice III. Carta do pintor Kolongi	134
Apêndice IV. Registos fotográficos do mini projeto “Pinceladas com Amor”	135
Apêndice V. SAC 1g.....	139
Apêndice VI. Registos fotográficos das salas	139
Apêndice VII. Registos fotográficos das regras de comportamento.....	142
Apêndice VIII. Alguns registos fotográficos do ato lúdico	143
Apêndice IX. Planificação “Dia das bruxas”	144
Apêndice X. Carta enviada pela Bruxa Mimi	156
Apêndice XI. Registos fotográficos “Dia das Bruxas”	157
Apêndice XII. Planificação “A Diferença”	159
Apêndice XIII. Planificação “Um mundo de opções”	162
Apêndice XIV. Planificação “Emoções, explorar para viver e comunicar”	165
Apêndice XV. Música adaptada “All you need is love” dos “The Beatles.....	167
Apêndice XVI. Planificação “Quem sou eu e como sou?”	168
Apêndice XVII- Planificação “Era uma vez a família...”	170
Apêndice XVIII. Registos fotográficos “Era uma vez a família...”	173
Apêndice XIX. Registo fotográfico da exposição “ Como vejo a minha família”... ..	174
Apêndice XX. Exemplo de duas entrevistas (EPE e 1.º CEB)	175

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa I, em Educação Pré-Escolar e na Unidade Curricular de Prática Educativa II do Ensino do 1.º CEB, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com a temática do relatório, este teve como principal objetivo a abordagem, a análise e a documentação do percurso realizado ao longo de ambos os estágios curriculares.

O encontro com a profissão permitiu-me colocar na prática as diferentes abordagens teóricas construídas ao longo do Mestrado, bem como conhecer a minha futura profissão, através de uma ação prática, promovendo e construindo experiências, vivências e aprendizagens fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte faz referência à contextualização e ao itinerário informativo em relação aos estágios realizados na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB, sendo constituída por duas seções: A e B. Cada seção contém dois capítulos.

A seção A refere-se à Educação Pré-Escolar, sendo que o primeiro capítulo aborda a contextualização e a caracterização do contexto educativo, apresentando a caracterização da Instituição; a organização do ambiente educativo: tempo e espaço; os recursos humanos e o público-alvo; o modelo pedagógico adotado pela Instituição e educadora-cooperante; a caracterização do grupo de estágio; o projeto curricular da educadora-cooperante; a interação com as famílias e a comunidade; a avaliação do grupo em questão.

O segundo capítulo intitulado: “O encontro com a Educação Pré-Escolar” pretende dar a conhecer, sucintamente, o percurso realizado ao longo do estágio.

A seção B constitui o terceiro capítulo, que se refere ao Ensino do 1.º CEB. Neste aborda-se a contextualização e a caracterização do contexto educativo, apresentando-se a caracterização da escola; a organização do ambiente educativo: espaço e tempo; os recursos humanos e o público-alvo; a caracterização da turma de estágio; a metodologia da professora cooperante; a interação com as famílias e a comunidade; a avaliação da turma.

O quarto capítulo intitulado: “O encontro com o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” pretende relatar o percurso realizado no estágio do 1.º CEB.

A segunda parte do relatório retrata as seis experiências-chave, que foram realizadas em ambos os estágios, correspondendo às vivências e às aprendizagens construídas. Das seis experiências-chave descritas, duas referem-se à Educação Pré-Escolar, tendo como tema: “Da integração à intervenção” e “Uma nova realidade sobre a organização do espaço”.

Outra das experiências referenciadas e que constitui a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB, tendo como título “A importância da afetividade na relação pedagógica: uma experiência em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB”.

Quanto ao Ensino do 1.º CEB apresentam-se duas experiências relacionadas com os seguintes temas: “Entre cinco disciplinas e um tema: a importância da interdisciplinaridade” e “Educar e Ensinar para alicerçar as relações interpessoais: o Projeto Nós e os outros”.

A última experiência-chave centra-se no designado exercício de investigação, intitulando-se: “Exercício de investigação: As vozes das crianças”. Este aborda o exercício de investigação desenvolvido em ambos os estágios.

Por último, no presente relatório constam também as considerações finais, que constituem uma reflexão sobre o trabalho realizado, bem como os devidos apêndices.

PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO INFORMATIVO

SECÇÃO A: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CAPITULO I: A CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1. Caracterização da Instituição

O estágio curricular ao nível da Educação Pré-Escolar decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) vocacionada para a valência de Jardim-de-Infância. A instituição situa-se na freguesia de Santa Clara, no distrito de Coimbra, tendo sido fundada em 1850.

A freguesia de Santa Clara situa-se na margem esquerda do rio Mondego fazendo fronteira com diversas freguesias do concelho de Coimbra. A freguesia é considerada um local de atração turística, devido à sua história e tradição, tais como: o Portugal dos Pequenitos e a Fonte dos Amores, situada na Quinta das Lágrimas.

1.1. Organização do ambiente educativo: tempo e espaço

A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos. Este processo educativo desenvolve-se em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios (Ministério da Educação, 1997).

O ambiente educativo deve ser visto como um outro elemento educador e socializador, promovendo o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, sendo fulcral para as práticas educativas de um/a educador/a de modo a corresponder às necessidades e aos interesses de cada criança (Lino, 2007).

1.1.1.O tempo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar¹, “A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários

¹ A partir deste ponto as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar serão designadas pela sigla OCEPE.

momentos e prever a sua sucessão” (Ministério da Educação, 1997,p.40). Considero que a existência de rotinas são determinantes para o desenvolvimento da criança, pois estas adquirem hábitos ao nível da organização no tempo e no espaço. A rotina diária permite às crianças aprenderem quando é que podem realizar as suas tarefas, sejam estas de lazer, de obrigação e de “brincadeira”. De referir que a instituição mencionada presta serviços de segunda-feira a sexta-feira, apresentando a seguinte rotina diária.

Tabela 1. Organização do tempo da instituição

Horário letivo	Rotina
8h00-9h30	Acolhimento
9h30-12h00	Atividades em sala (Durante este período realiza-se o lanche da manhã: 10h30)
12h00-16h00	Atividades de rotina diária (higiene, almoço, sono e lanche)
16h00-17h30	Atividades em sala
17h30-18h00	Atividades em grande grupo

1.1.2. O espaço

Atendendo às OCEPE “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

A organização do espaço é determinante para o desenvolvimento das crianças, permitindo que se sintam em segurança, em conforto, realizando as interações necessárias em prol do desenvolvimento harmonioso da criança. Este deverá ser amplo, estimulante e aberto, com diferentes áreas para explorar, proporcionando um leque diversificado de atividades.

Para além do espaço proporcionar aprendizagens às crianças, também é um facilitador e um apoio para a prática do/a educador/a. O/a educador/a deve adequar o espaço às características do grupo, bem como deve ser um espaço que proporcione ao profissional de educação observar e interagir ativamente nas aprendizagens das crianças.

Tal como referem as OCEPE

A organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Ministério da Educação, 1997, p.37).

A Instituição apresentava um sistema rotativo de salas / ateliê, permitindo que cada grupo usufruisse das três salas existentes ao longo do dia. A rotatividade ocorria duas vezes durante o dia, uma sendo no período da manhã e outra no período da tarde.

As três salas estavam organizadas de acordo com as três áreas de conteúdo abordadas pelas OCEPE, embora fossem transversais e flexíveis às aprendizagens ativas das crianças. Deste modo, as três salas caracterizavam-se do seguinte modo: a sala das Cores é o espaço onde se proporcionam atividades relacionadas com a expressão plástica; a sala dos Cantinhos é dividida em diferentes espaços,

proporcionando o jogo simbólico, tal como: a cozinha, a sala, a mercearia e um quarto; a sala do Salão é o espaço onde se realizam as atividades de motricidade e de grande grupo. Em todas as salas existiam jogos de construção, jogos de mesa e uma pequena biblioteca. A sala das Cores e o Salão também eram utilizadas como dormitório.

Ainda no espaço interior da Instituição existe um refeitório com uma copa, duas casas de banho, uma destinada às crianças e outra aos adultos e um escritório.

Quanto ao espaço exterior da Instituição, este é “igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Ministério da Educação, 1997, p.38).

A Instituição apresenta um espaço exterior de grande dimensão, contribuindo para convívio entre os grupos de crianças, os adultos e o meio envolvente. O meio envolvente no qual a criança está inserida deve potenciar o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo e ainda oferecer um leque diversificado de experiências ativas (Oliveira-Formosinho, 1998).

1.2. Recursos Humanos e Público-alvo

De acordo com o projeto educativo ² (2012/2013) da Instituição, a equipa educativa é composta por três educadoras, três auxiliares de ação educativa e duas auxiliares de serviços gerais.

Importa mencionar que uma das educadoras tinha como funções a coordenação pedagógica. Cada grupo é acompanhado pela mesma educadora durante os três anos do Pré-Escolar.

Quanto ao público-alvo, a Instituição é constituída por sessenta e três crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. O grupo dos três anos é composto por vinte e uma crianças. O grupo dos quatro e cinco anos é composto por vinte e quatro crianças.

² A partir deste ponto, a palavra projeto educativo será designada pela sigla PE.

1.3. Modelos Pedagógicos adotados pela Instituição e Educadora-Cooperante

A Instituição na qual a criança está inserida, bem como o/ a educador/a deve refletir sobre os seus conhecimentos relativamente aos modelos pedagógicos que pretende colocar em prática, pois um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para contextualizar a criança e o seu processo educativo, construindo um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação. O modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano uma praxis pedagógica. (Oliveira-Formosinho et al.,2007).

Deste modo, a Instituição e a educadora-cooperante privilegiam as pedagogias participativas, centradas na participação ativa das crianças, tendo como modelos base: o Currículo de High/Scope, a perspetiva ecológica de Bronfrenbrenner e a Pedagogia de Projeto.

O currículo de High/Scope centra-se na aprendizagem ativa da criança, sendo a ação direta sobre os objetos, a motivação e a experimentação, fundamentais para a reflexão das crianças em relação ao mundo que as rodeia. Tal como refere Hohmann & Weikart (1995,p.5):

Através da aprendizagem pela ação - viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal. As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.

Atendendo a este modelo pedagógico, a rotatividade das salas adotada pela Instituição corresponde ao citado, oferecendo às crianças o contato com diferentes áreas, interações e realidades, proporcionando diversas aprendizagens. Quanto às práticas educativas da educadora, podemos dizer que esta pedagogia foi visível através de momentos em pequeno grupo, bem como através das oportunidades

disponibilizadas às crianças no que diz respeito, ao tempo livre destinado ao brincar na sala e no espaço exterior da Instituição.

Quanto à perspetiva ecológica de Bronfrenbrenner, e de acordo com o PE (2012/2013) que defende que o desenvolvimento humano é influenciado por variáveis ecológicas em múltiplos aspetos e a diversos níveis, sendo um "conjunto de processos através dos quais as propriedades das pessoas e do ambiente interagem para produzir continuidade e mudança nas características da pessoa no decurso da vida" (Bronfrenbrenner, 1996, p.191).

Esta perspetiva esteve presente na maior parte das práticas da educadora. Os conhecimentos das crianças foram privilegiados no decurso das atividades, nas interações em grande e pequeno grupo, na troca de experiências, momentos de diálogo e colaboração, revelando-se frequentemente atitudes de reforço positivo para com as crianças.

Indo ao encontro das metodologias supracitadas, a Pedagogia de Projeto é o retrato da participação ativa das crianças, sendo esta fulcral no desenvolvimento das práticas de um/a educador/a, e fundamental para a concretização de um currículo. Tal como referem Katz & Chard (1997, p.31) “Quando o currículo inclui tanto a instrução sistemática como o trabalho de projeto, a responsabilidade de aprender é partilhada tanto pelo professor como pelas crianças”.

1.4. Caraterização do grupo dos quatro anos

O processo de observação é fundamental para um/a educador/a, pois proporciona e facilita o conhecimento do grupo e das crianças. De acordo com as OCEPE:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor e adequar o processo educativo às suas necessidades. (Ministério da Educação, 1997, p.25)

O grupo de estágio caracteriza-se por crianças na faixa etária dos quatro anos de idade, sendo este constituído por vinte e quatro crianças (quinze rapazes e nove raparigas). A maioria das crianças frequentava a Instituição desde o ano letivo anterior (2011/2012), à exceção de três crianças, que começaram a frequentar no presente ano letivo (2012/2013).

No grupo existiam três crianças que apresentavam algumas dificuldades, beneficiando duas de apoio, uma ao nível da fala, sendo acompanhada por um Terapeuta da Fala, e a outra ao nível da comunicação, motricidade fina, autonomia e confiança, sendo acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce. O outro caso encontra-se em fase de avaliação, por parte do Hospital Pediátrico de Coimbra relativamente às dificuldades de comunicação, compreensão e autonomia. Importa mencionar que no final do estágio foi admitida uma criança que apresentava dificuldades ao nível da comunicação, encontrando-se também este processo em fase de avaliação.

Em relação ao domínio da comunicação e da linguagem oral verificou-se que as crianças ainda se expressam com algumas dificuldades, apesar de serem compreendidas.

O grupo dos quatro anos revelou um nível de socialização elevado, sendo notória a capacidade na interação e no relacionamento com os outros grupos, bem como com os adultos. Contudo, o grupo revelou algumas dificuldades na área de resolução de conflitos, na partilha e no respeito para com o outro. Citando Vasconcelos (2007, p112):

No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário.

Ao nível do desenvolvimento motor importa referir que algumas crianças ainda apresentavam dificuldades no desenvolvimento de competências ao nível da motricidade fina, nomeadamente no processo de recortar e rasgar. No que diz

respeito às competências ao nível da motricidade grossa verificou-se que poucas crianças demonstravam dificuldades.

Quanto aos interesses do grupo, pode dizer-se que este revelava um elevado interesse no conto de histórias, nas brincadeiras desenvolvidas no espaço exterior da Instituição, nas atividades desenvolvidas na sala dos Cantinhos, bem como na participação e no adquirir de novas aprendizagens, tais como: nas atividades, diálogos, visitas e experiências relacionadas com o projeto.

O grupo com o qual tive o prazer de estagiar revelou-se um grupo alegre, curioso, interessante e receptivo a novas propostas de atividades.

1.5. O Projeto Curricular da Educadora-Cooperante

Na educação pré-escolar o/a educador/a tem o privilégio de poder redigir um projeto no qual pode refletir e colocar em prática os seus modelos pedagógicos. Na sua construção o/a educador/a não deve simplesmente focar-se no que foi mencionado, mas ter em conta o grupo com o qual vai intervir, a equipa educativa, a comunidade, e essencialmente a participação dos pais no desenvolvimento do mesmo. O mesmo deve ser um instrumento de trabalho que permita a reflexão, bem como a avaliação das suas intervenções educativas, proporcionando aprendizagens significantes e construtivas para as crianças.

Citando as OCEPE (1997, p.44) “O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo”.

O Projeto Curricular da educadora intitulou-se de: “Qual é coisa qual é ela que sobe e fica no ar, desce e procura o mar? A água”. O tema teve como ideia base e objetivo despertar nas crianças a curiosidade sobre o mundo que as rodeia. Referindo as OCEPE (1997, p.79):

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade

que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

O projeto também se debruçava sobre a importância da água na vida dos seres vivos, considerando fundamental consciencializar as crianças para a sua devida utilização, bem como adquirir conhecimentos sobre a sua localização e as suas transformações. Este projeto englobou as três grandes áreas de conteúdo presentes no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente: a Área de Formação Social e Pessoal, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Tal como referem as OCEPE (1997,p13), “As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”.

Através das diferentes áreas de conteúdo mencionadas, a educadora centrou-se seguintes temáticas: “Ciclo da Água”, “A importância da água na nossa vida e de todos os seres vivos” e “Experiências”. Este projeto teve também como objetivo que as crianças através do contacto com a ciência, e com base na parte lúdica construíssem o seu próprio conhecimento, bem como compreendessem e pudessem experienciar o que acontece no mundo que as rodeia.

1.6. A interação com as famílias e a comunidade

De acordo com Hohmann & Weikart (2007,p.83):

Os adultos, tal como as crianças, têm talentos e interesses específicos. Num clima de apoio, as capacidades e os entusiasmos únicos dos adultos enriquecem e dão vida às suas interações com as crianças, estabelecendo as bases para relações autênticas que permitam que ocorra uma aprendizagem honesta e eficaz.

Um dos aspetos fundamentais para o sucesso da comunidade educativa consiste na participação efetiva e ativa dos pais. A partir do momento em que as crianças ingressam no Pré-Escolar, os pais têm e devem ter o direito de interagir e colaborar com o mesmo. A família e a instituição na qual a criança está inserida são fundamentais para uma educação de qualidade, deste modo, é de extrema importância que exista uma relação entre ambos (Ministério da Educação,1997).

Na instituição onde desenvolvi o meu estágio constatei que o papel dos pais é muito ativo e participativo, sendo visível através de reuniões, convívios e pela participação em pequenos projetos que permitem estabelecer a troca de informações entre os pais e a educadora.

Ao longo do ano letivo, os pais tiveram a possibilidade de acompanhar os trabalhos realizados pelas crianças, através da devida planificação, bem como dos trabalhos expostos na instituição. No final do ano, a educadora procedia a reuniões individuais com os pais, de forma a trocar informações sobre o desenvolvimento da criança, bem como à entrega do portfólio individual das mesmas com os trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

1.7. A avaliação do grupo

A avaliação é um instrumento essencial na prática dos/as educadores/as, sendo um processo realizado de diversas formas e com o recurso a diversos métodos de avaliação. Através da avaliação, os/as educadores/as têm conhecimento da situação de desenvolvimento das crianças, bem como podem criar e modificar estratégias que contribuam para o desenvolvimento das competências essenciais das crianças. Tal como referem as OCEPE “Implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

A educadora para realizar a sua avaliação, bem como a avaliação individual da criança e em grupo utilizou como método: a Grelha de Observação COR (*Child Observation Record*, versão portuguesa). Importa mencionar que durante o período de estágio não foi possível observar este método de avaliação. Para além do método

referido, a educadora utilizou outras ferramentas e documentos de avaliação, tais como: os registos fotográficos, os registos de diálogos individuais e em grande grupo, a construção de um portfólio individual da criança, no qual participei de forma ativa.

CAPÍTULO II: O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO PRÉ - ESCOLAR

2. O encontro com a Educação Pré-Escolar: as diferentes fases de aprendizagem

O estágio curricular decorreu em diferentes fases: na primeira fase pretendia-se observar a realidade educativa, na segunda fase intervir e planear, desenvolvendo atividades pontuais e, por último, a fase de agir e implementar que consistiu na implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

A primeira fase do estágio curricular decorreu entre o dia seis de março e vinte e dois de março de 2013 e foi dedicada à observação. Nesta primeira fase, e sendo fulcral no desenvolvimento da prática educativa e profissional, estiveram presentes as capacidades de observação, de adaptação e de integração.

Para compreender o funcionamento do Jardim-de-Infância e o conhecimento do grupo/criança foi essencial o foco nos seguintes pontos: observar, integrar, interagir, questionar, participar.

A observação é uma ferramenta essencial para a intervenção educativa de qualquer educador/a. Deste modo, a observação permitiu-me obter conhecimentos para conhecer o grupo e cada criança, bem como, as suas relações, as suas necessidades e as dificuldades. Tal como, as OCEPE (1997, p.25) evidenciam:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Quanto ao processo de integração, posso dizer que este decorreu sem dificuldades. A educadora-cooperante realizou a integração com a devida apresentação das estagiárias ao grupo, tendo sido atribuída como principal tarefa a “brincadeira” com as crianças, de modo a facilitar o processo adaptativo e integrativo. Este procedimento foi crucial para observar e integrar-me com o grupo, conhecendo as crianças. Pode-se dizer que o grupo foi sempre recetivo, revelando interesse em realizar “brincadeiras”. Durante este período de adaptação, questionei sempre a educadora e a auxiliar sobre as necessidades e comportamentos das

crianças, tendo como base a importância destes conhecimentos para a realização da prática educativa. Este processo foi uma ferramenta essencial e esteve sempre presente no decorrer do estágio curricular.

A segunda fase do estágio decorreu entre o dia três e o dia vinte seis de abril de 2013 e consistiu no planeamento e desenvolvimento das práticas pontuais. O processo de observação foi fundamental para realização desta nova fase. A fase de planear decorreu de forma gradual, começando por pequenas intervenções em diversas atividades, tais como: os trabalhos de expressão plástica, a participação em jogos, a leitura de histórias. Após a intervenção nas atividades mencionadas anteriormente, a educadora solicitou a abordagem sobre o tema: a mãe. O projeto apresentado intitulou-se: “Pinceladas com Amor”.

Ambas as fases de integração nas atividades, bem como o início do planeamento das atividades foram fundamentais, proporcionando e contribuindo diariamente para a reflexão sobre a nossa prática, bem como permitiu traçar estratégias para estimular as crianças na próxima fase do estágio.

A terceira e última fase do estágio curricular decorreu entre os dias um a trinta e um de maio de 2013, tendo como objetivo implementar um projeto pedagógico. De acordo com as OCEPE (1997, p.27) agir é:

Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando- as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. A participação de outros adultos - auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade - na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interacções das crianças e de enriquecer o processo educativo.

Deste modo, a fase de agir é a fase mais completa da ação de um/a educador/a, pois reúne os intervenientes essenciais e necessários para a intervenção educativa. Para agir é necessário observar para planear e para avaliar é necessário observar, planear, agir e comunicar.

Para a implementação do projeto, foi de extrema importância a fundamentação das minhas práticas de acordo com as fases supracitadas. A

elaboração do projeto foi definida, em conjunto com a educadora-cooperante, sendo solicitado pela mesma que o projeto estivesse integrado no projeto curricular intitulado: “Qual é coisa qual é ela que sobe e fica no ar, desce e procura o mar? A água”. O projeto implementado intitulou-se: “De olhos voltados para a água”.

O projeto “De olhos voltados para a água” teve a duração de um mês, tendo como tema chave a água. Este foi constituído por um enquadramento teórico e cinco questões problema, pretendendo que as crianças construíssem os seus conhecimentos há cerca da importância da água. Tal como refere Katz & Chard (1997, p.30) um projeto deve ser “Um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema”.

A metodologia utilizada durante todo o percurso de implementação foi a pedagogia de projeto, sendo a mesma referenciada e verificada no projeto curricular da educadora. O decurso do projeto respeitou sempre as diversas fases da pedagogia de projeto: a definição do problema, a planificação do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação do mesmo.

No que diz respeito à definição do problema, construiu-se uma teia sobre o que as crianças conheciam e desconheciam sobre o tema proposto. Após os conhecimentos, e para a planificação e lançamento do trabalho foram elaboradas cinco planificações, com o intuito de prever a elaboração de cada atividade. As questões problema que as crianças desenvolveram consistiram nos seguintes temas: “A água, o conhecido e o desconhecido”, “Pequenos Cientistas”, “Gota, como és tu?”, “Vamos dizer não à poluição!” e por último “Vamos lá, poupar água!”.

Na fase de execução, as crianças de um modo abrangente realizaram diversas atividades, tais como: a realização de um boneco ecológico, experiências relacionadas com o flutuar, visitas de estudo, leitura de livros, pesquisas em livros e através de meios informáticos, anotações, teatro de fantoches, dramatizações sobre as gotas, elaboração de cartazes, desenhos, jogos, visualização de vídeos. (Apêndice I)

Por último, na avaliação/divulgação foram utilizados diferentes instrumentos,

tais como: o Sistema de Acompanhamento das Crianças³, os registos fotográficos, os registos de conversas em grande grupo e individuais e os registos de observação. Em relação à divulgação do projeto, foi solicitado à comunidade educativa a visualização de um vídeo sobre o projeto, onde constaram todos os trabalhos elaborados pelas crianças sobre cada tema. Importa mencionar que durante a fase de implementação, as crianças participaram ativamente em todas as fases e atividades, revelando motivação e empenho na sua realização.

Durante a realização de ambos os projetos utilizámos um novo instrumento de avaliação, que nos foi apresentado nas aulas de Prática Educativa I, intitulado “Sistema de Acompanhamento das Crianças”. O SAC é um instrumento de avaliação, que permite ao educador/a conhecer o seu método de trabalho, e enriquecer os seus saberes nos procedimentos em relação ao grupo, tendo em consideração o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Tal como refere Portugal & Laevers (2010,p.20), “avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças”.

O instrumento referido organiza-se em três fases: fase 1g - avaliação geral do grupo (o educador tem como principal objetivo perceber o nível de bem-estar e de implicação de cada criança); fase 2g - análise e reflexão sobre o grupo e o contexto educativo; fase 3g - definição de objetivos e iniciativas para o grupo e o contexto educativo geral. Na primeira fase, e em relação à avaliação geral do grupo, o/a educador/a tem como principal objetivo perceber e avaliar as crianças quanto ao seu nível de bem-estar emocional e de implicação.

Segundo Portugal & Leavers (2010,p.20), o nível de bem-estar emocional, consiste num “ um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”. Deste modo, o/a educador/a pode avaliar o grupo, de modo a perceber o nível de bem-estar emocional de cada criança, tendo em linha de conta os seguintes indicadores: autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e recetividade.

³ A partir deste ponto, o Sistema de Acompanhamento de Crianças será denominado pela sigla SAC.

Quanto ao nível de implicação, Portugal & Leavers (2010,p.25) define a implicação como “ uma qualidade de atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência. Caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia”.

O/a educador/a quando avalia a criança em relação ao grau de implicação deve ter em atenção os seguintes indicadores: concentração, energia, criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação. No decorrer da avaliação quanto à implicação, o/a educador/a deve relacionar o nível de bem-estar da criança, bem como as ofertas educativas que propõem e o contexto educativo em que a criança se encontra inserida (Portugal e Leavers, 2010).

Na segunda fase, o/a educador deve avaliar o contexto educativo em que o grupo se encontra inserido, avaliando de forma individual cada criança e principalmente as que apresentam dificuldades. Importa mencionar que durante o estágio curricular apenas foi possível realizar a avaliação sobre o contexto educativo em que o grupo se inseria.

Quanto à última fase relativa à definição de objetivos e iniciativas para o grupo e o contexto educativo geral, o/ a educador/a deve ter em atenção os aspetos positivos e negativos avaliados na segunda fase, de forma a promover o bem-estar e implicação das crianças (Portugal e Leavers, 2010). Esta última fase também não foi desenvolvida no estágio curricular. Tal como mencionado anteriormente, durante o estágio curricular utilizámos durante os projetos a ficha 1g e 2g para avaliar as nossas práticas, bem como o nível de implicação e bem-estar em relação aos projetos elaborados.

Em suma, posso referir que estas fases de aprendizagens que ocorreram durante o estágio curricular foram cruciais para o desenvolvimento da minha prática educativa como estagiária, bem como permitiram construir uma base mais consistente de aprendizagens para o meu futuro profissional.

SECÇÃO B: O ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAPITULO III: A CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

3. A caracterização da escola

O estágio curricular relativo ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa escola da rede pública. A mesma situa-se no concelho e distrito de Coimbra, pertencendo à freguesia de Santo António dos Olivais.

A presente escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul. O mesmo constitui a junção de dois agrupamentos, sendo denominados como Mega Agrupamento. Esta junção encontra-se legislada no Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril.

O Mega Agrupamento é composto por três valências educacionais: dois jardins-de infância, cinco escolas de Ensino do 1.º CEB e uma escola de Ensino do 2.º/3.º Ciclo. De mencionar que o mesmo carece de um Projeto Educativo em vigor, existindo somente um relativo ao período de 2010/2013.

Quanto ao meio envolvente, a escola situa-se numa zona habitacional que apresenta um crescimento ao nível da população mais jovem.

A nível laboral pode dizer-se que os habitantes desta zona trabalham maioritariamente no setor dos bens e serviços, bem como em atividades de caráter doméstico. Relativamente aos espaços culturais e de lazer, a população usufruía de diferentes cafés, de espaços ao ar livre, existindo alguns parques infantis, bem como um Centro Recreativo que dispõe de um leque de diferentes atividades de índole desportivo, cultural, de dança e de música.

3.1. Organização do ambiente educativo: o espaço e o tempo

3.1.1.O tempo

Para desenvolver uma boa articulação entre as diferentes atividades letivas e uma boa gestão temporal das mesmas, a comunidade educativa respeita a seguinte rotina diária:

Tabela 2. Organização do tempo letivo

Horário	Rotina
8h00 - 9h00	Receção
9h00 -10h30	Aulas
10h30 - 11h00	Intervalo
11h00 - 12h30	Aulas
12h30 -14h00	Hora de almoço
14h00 -16h00	Aulas
16h00 -16h30	Intervalo/ Fim das aulas
16h30 - 17h30	AEC ^s ⁴

3.1.2. O espaço

Assim como o tempo escolar é um auxílio para as aprendizagens dos/as alunos/as, o espaço apresenta a mesma importância. Deste modo, o espaço e o ambiente complementam-se entre si.

Segundo Zabalza (1998,p.231) “(...) é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”.

A presente escola é composta por oito salas de aula, uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares (2009), quatro gabinetes de trabalho, uma sala de professores, um refeitório, uma copa e instalações sanitárias para os/as alunos/as e professores/as. Todas as salas de aula apresentavam pavimento em madeira, dispoendo também, de uma boa iluminação. O edifício escolar não dispunha de qualquer tipo de

⁴ Atividade Extra Curriculares.

aquecimento, sendo este adquirido pelo pessoal docente e não docente.

O espaço exterior apresenta grandes dimensões, permitindo o desenvolvimento de diversas atividades curriculares e extra curriculares.

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola usufruí de uma quantidade moderada e essencial para as necessidades da comunidade educativa. Em cada sala existe um computador, projetores, o local de projeção dependia da organização de cada sala. Existe ainda, ao dispor da comunidade educativa diversos materiais didáticos. Podemos dizer que a nível geral, a escola apresenta condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades coletivas, bem como condições e recursos que permitiam o bom funcionamento da mesma.

3.2. Recursos Humanos e Público-alvo

As relações interpessoais são fundamentais no desenvolvimento e crescimento pessoal dos/as alunos/as. Neste sentido, o ambiente escolar deverá proporcionar um bom clima relacional entre os/as alunos/as, o pessoal docente e não docente. Tal como afirma Zabalza (1998,p.232), “o ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e sociedade em seu conjunto).”

Em relação ao pessoal docente, a escola tinha seis professores/as, cada um desempenhando o papel de professor/a titular da turma correspondente. A escola dispunha ainda de um professor de apoio e de um outro para os/as alunos/as com necessidades educativas especiais.

Quanto ao pessoal não docente, a escola tinha quatro assistentes operacionais a tempo inteiro e um colaborador no sector do secretariado. Tendo em conta que a escola também tinha ao seu dispor a CAF (Componente de Apoio à Família), dispondo de duas assistentes operacionais, que tinham como funções a receção e entrega dos/as alunos/as aos pais/encarregados de educação.

Durante o período de estágio, foi possível observar a existência de um bom clima entre a equipa, bem como o espírito de interajuda entre a comunidade educativa. Os/as alunos/as revelaram relações de proximidade com os/as seus/suas

professores/as titulares, bem como com o pessoal não docente, sendo visível uma relação de amizade e de respeito.

Quanto ao público-alvo, e mais precisamente ao número de turmas, a escola é composta por seis turmas do 1.º ao 4.º de escolaridade. As turmas estão divididas do seguinte modo: uma turma do 1.º ano, duas do 2.º ano, duas do 3.º ano e uma do 4.º ano de escolaridade. A média de alunos/as por turma era de vinte.

3.3. Caracterização da turma do 2.º ano

A turma do 2º ano era composta por vinte e um alunos/as, sendo doze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Em relação às faixas etárias, a turma era constituída por alunos entre os sete e oito anos de idade. A nacionalidade dos/as alunos/as é Portuguesa, residindo os mesmos maioritariamente na cidade de Coimbra.

Dos vinte e um alunos/as, dois alunos/as encontravam-se referenciados com necessidades educativas especiais, e quatro alunos/as com dificuldades visuais. Ao nível do agregado familiar e tipo de família, quinze alunos/as eram oriundos/as de famílias nucleares, apresentando-se um caso de adoção; quatro pertenciam a famílias monoparentais; duas enquadravam-se nas designadas famílias reconstituídas. Verificou-se que a maior parte dos/as alunos/as não tinha irmãos, existindo uma pequena parte que tem pelo menos um irmão, havendo, no entanto, três dos/as alunos com dois irmãos/ãs.

No que diz respeito ao nível socioeconómico, pode-se dizer que a turma enquadrava-se no designado nível médio-baixo.

Relativamente aos níveis de aprendizagem, estes eram semelhantes, à exceção de três casos: dois alunos encontravam-se referenciados com necessidades educativas especiais e um outro apresentava um nível de aprendizagem mais avançado.

Segundo a professora cooperante, a turma revelava necessidades de desenvolver hábitos de estudo, manifestando-se em dificuldades de atenção e de concentração. Quanto ao desenvolvimento das aprendizagens dos dois alunos

mencionados com NEE, salienta-se que um deles acompanhava as aprendizagens da turma, revelando algumas dificuldades de concentração, de comportamento e algumas dificuldades na execução de tarefas da disciplina de Matemática e de Português; em relação ao outro aluno, as dificuldades sucedem desde o 1.º ano, verificando-se que não conseguiu alcançar os conteúdos e desenvolver as competências necessárias para o presente ano de escolaridade. O aluno frequentava o 2.º ano de escolaridade, adquirindo os conteúdos relativos ao 1.º ano. De salientar que se oponha muitas vezes na execução das tarefas estabelecidas pela orientadora cooperante, apesar de existirem momentos em que revelava motivação e interesse, principalmente quando se tratavam de atividades em conjunto com a turma.

Quanto ao caso do aluno que apresentava um nível de aprendizagem superior, este demonstrava algumas dificuldades na execução e apresentação dos trabalhos. O mesmo revelava uma inteligência e perspicácia acima da média, encontrando-se o seu caso em avaliação.

Durante o percurso de estágio foi visível que a turma tinha alguns problemas e dificuldades quanto ao nível dos valores, dos comportamentos e das atitudes, manifestando-se no relacionamento interpessoal e em grupo, bem como era notória a dificuldade em trabalhar em grupo e em pares. Contudo, a turma apresentava um nível de participação e motivação elevado, bem como era notória uma competição saudável entre os/as mesmo/as.

Em relação às Atividades Extra Curriculares (AEC`s), a turma tinha a possibilidade de frequentar cinco atividades, tais como: Inglês, Educação Moral e Religiosa Católica, Expressão Musical, Atividade Lúdico Expressivas e Atividade Física Desportiva.

3.4. Metodologia utilizada pela professora cooperante

Tal como cada aluno/a é único em relação à sua aprendizagem, o/a professor/a, também tem este o privilégio de optar pelas metodologias que o/a auxiliem nas suas práticas educativas. O que um/a professor/a não se deve esquecer é que tem que adaptar a sua metodologia à turma de modo individual.

A professora cooperante praticava uma metodologia ativa, evidenciando

diversas estratégias, tais como: a consideração pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos/as alunos tendo em atenção as crianças com NEE, utilização de diferentes métodos de trabalho (individual e em grupo), utilização de materiais didáticos e utilização das novas tecnologias. O uso de manuais escolares e obras literárias eram um recurso privilegiado e muito aproveitado pela professora.

Durante a sua lecionação e no que diz respeito à comunicação e estimulação por parte da professora, esta tinha sempre o cuidado de utilizar o reforço positivo em relação a cada aluno/a individualmente, ou em grupo.

Sendo o espaço e o tempo ferramentas imprescindíveis para um bom desenvolvimento das práticas educativas de um/a professor/a e relativamente à opção da professora quanto à organização da sala de aula, esta utilizava a disposição das mesas por filas, e a sua carteira encontrava-se posicionada do lado esquerdo das mesmas. O posicionamento da sua carteira não ia ao encontro de uma metodologia tradicional, permitindo a observação da turma de forma direta, bem como os/as alunos/as tinham um acesso facilitado em relação à Professora.

De acordo com Arends (1995,p.82), “(...) o tempo que o professor realmente gasta no assunto, tarefa ou actividade específica chama-se de tempo atribuído. Também se chama de oportunidade para aprender”. Deste modo, a organização do tempo na sala de aula era gerido de acordo com o horário da turma. Apesar da existência de horário, a professora aplicava uma gestão de tempo flexível, pois não assumiu de forma rígida os tempos definidos para as áreas disciplinares, analisando a pertinência de cada atividade em função do ritmo da turma e do trabalho desenvolvido.

Tabela 3. Organização da gestão do tempo na sala de aula

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
9h00-10h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30-11h00	INTERVALO				
11h00-12h30	Matemática	Português	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática
12h30-14h00	ALMOÇO				
14h00-15h00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Português	Exp. Artísticas
15h00-16h00	Exp.Fis.-Motora	Exp. Artísticas	Matemática	Português	Oferta Complementar

A orientadora cooperante teve sempre o cuidado de realçar a importância das regras de funcionamento dentro e fora da sala de aula. Deste modo, as regras de sala de aula encontravam-se afixadas em cartazes escritos e com imagens, tendo sido construídos pela mesma com a colaboração dos/as alunos/as. As regras presentes na sala de aula iam ao encontro de um conjunto de valores e atitudes essenciais, evidenciando o respeito mútuo. Saliento como regras descritas: a comunicação, as relações interpessoais, a deslocação e ocupação do espaço, a organização do trabalho, a preservação, a higiene e limpeza da sala e as entradas e as saídas.

Apesar destas existirem em cartazes e serem do conhecimento dos/as alunos/as, os/as mesmos/as não respeitavam algumas. A orientadora cooperante perante esta situação tentava criar estratégias para o seu cumprimento, elaborando tabelas individuais de comportamento correto e incorreto, com o intuito de avaliar o mesmo e a enunciação das regras durante a aula.

3.5. A interação com as famílias e a comunidade

A participação ativa dos pais/encarregados de educação, na vida escolar dos seus/suas educandos/as, é fundamental, pois é através deste envolvimento que os pais/encarregados de educação podem conhecer e obter informações sobre o

progresso e desenvolvimento do seu/sua educando/a. Nesta parceria entre a escola e a família, o/a professor/a pode usufruir da troca de informações sobre a história familiar, clínica e comportamental do/a aluno/a no seio familiar. (Spodek e Saracho,1998)

Quanto à participação dos pais/encarregados de educação no sistema escolar, estes revelaram sempre uma postura presente, nomeadamente: nas reuniões e ao nível do horário de atendimento com a professora.

No que diz respeito à participação e apresentação de atividades, os pais/encarregados de educação tiveram sempre a possibilidade de participar e contactar com a turma.

A professora utilizava diversas estratégias em relação à interação com as famílias, tais como: convidava os pais/encarregados de educação a assistirem às suas aulas, sem colocar nenhuma restrição em termos de horário e dia; a docente em conjunto com os pais/encarregados de educação criaram um *email* com o objetivo de informar ambas as partes sobre o comportamento dos/as alunos/as, bem como para comunicar à professora as atividades que os/as mesmos/as gostavam de realizar e/ou informar sobre as atividades fora do contexto escolar para enriquecer e motivar as aprendizagens dos/as alunos/as. Por último, a mesma utilizava a caderneta do/a aluno/a de modo a informar os pais das situações relevantes, para os consciencializar que os/as alunos/as deveriam estudar com frequência, bem como para os alertar para promover as regras de funcionamento das sala de aula e da escola.

Ao longo do decurso do ano letivo, os pais/encarregados de educação tiveram sempre a possibilidade de acompanhar os trabalhos realizados pelos/as alunos/as, bem como as suas fichas de avaliação.

No final do ano, a professora agendou reuniões individuais com os pais/encarregados de educação, com intuito de partilhar informações sobre o desenvolvimento, o comportamento e as aprendizagens do/a aluno/a, bem como procedeu à entrega do dossiê e dos cadernos individuais com os trabalhos realizados e fichas de avaliação.

Deste modo, podemos dizer que a docente manifestou sempre motivação para com os pais, considerando a sua participação como um elemento crucial no percurso educativo.

3.6. Avaliação da turma

A avaliação é um instrumento essencial na prática dos/as docentes, sendo este um processo que deve ser realizado de modo contínuo e sistemático, permitindo a todos os intervenientes ter uma informação sobre o processo de ensino/aprendizagem efetuado. Através da mesma, o/a professor pode ser reflexivo sobre as suas práticas e estratégias em relação à turma. (Despacho normativo n.º 24-A/2012)

Relativamente ao papel dos/as docentes de educação, e de acordo com o Decreto de Lei n.º241, de 30 de agosto de 2011, ponto II, este refere que a avaliação deve permitir que sejam utilizados “ (...) instrumentos adequados às aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, (...) ” para que os/as alunos/as tenham um acompanhamento sobre o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências.

Deste modo, a professora cooperante utilizava diversos instrumentos em relação à avaliação, tais como: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica e formativa era realizada através da observação direta, da participação, do empenho dos/as alunos/as, com intuito de esclarecer o processo de evolução do/a aluno/a, bem como permitia a utilização de estratégias para auxiliar os/as mesmos/as nas suas dificuldades. A avaliação sumativa era efetuada no final de cada período, tendo como objetivo o conhecimento e o desenvolvimento das aprendizagens, bem como dos conteúdos adquiridos.

**CAPÍTULO IV: O ENCONTRO COM O ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

4. O encontro com o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: as diferentes fases de aprendizagem

O estágio curricular direcionado para o Ensino do 1.ºCEB decorreu em diferentes fases. Na primeira fase pretendeu-se observar a realidade educativa, na segunda pretendeu-se intervir e planear, desenvolvendo atividades pontuais. Por último, a fase de intervenção teve como finalidade a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico.

A primeira fase do estágio curricular decorreu entre o dia catorze a vinte e três de outubro de 2013, e foi dedicada ao processo de observação. Nesta primeira fase, e sendo fundamental no desenvolvimento da prática educativa e profissional, estiveram presentes as capacidades de observação, de adaptação e de integração. Nesta fase, pode-se dizer que o processo de observação revelou-se participativo, sendo possível a interação e intervenção nas atividades pontuais da professora cooperante. A observação é uma ferramenta essencial permitindo, ao/a professor/a obter conhecimentos necessários sobre a turma, os/as alunos/as, as suas relações, as suas necessidades, as dificuldades, bem como apreender o conhecimento da ação pedagógica da professora cooperante. Segundo Estrela (1994, p35) “ (...) a observação participante corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado (...) orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado”.

A primeira semana dedicada à observação, também permitiu que a docente apresentasse os diversos documentos oficiais, bem como a consulta e organização dos mesmos, nomeadamente: o preenchimento de alguns campos do Plano de Atividades da Turma (análise de dados através do registo biográficos dos/as alunos/as, analisar autorizações de saída da escola, autorização de cedência de imagens, nomes e contactos dos encarregados de educação, alunos que frequentam as AEC's e o preenchimento do livro de ponto (fotografar os/as alunos/as para completar a tabela do livro de ponto, bem como os respetivos dados e atualização de grelhas).

A segunda semana de observação consistiu na participação das estagiárias nas atividades pontuais da professora. A mesma solicitou que fosse preparada uma aula com atividades alusivas ao “Dia da Alimentação”. Neste sentido, as atividades apresentadas e elaboradas consistiram na elaboração de um diálogo com as crianças sobre a importância da alimentação (saudável e prejudicial). Numa fase posterior, criaram-se grupos para realizar o “Jogo dos cinco sentidos” que consistia na identificação dos alimentos através dos cinco sentidos, bem como interpretar o jogo da mímica com os alimentos. Por último, apresentou-se um jogo interativo (identificação de alimentos distorcidos e a sua contribuição na alimentação), elaborado pelas estagiárias, bem como a apresentação de uma música alusiva ao mesmo, intitulada: “Rap Saudável” (As canções dos miúdos da Porto Editora).

A segunda fase do estágio decorreu entre o dia vinte e oito de outubro a seis de novembro de 2013 e teve como base a integração e o planeamento das atividades. A fase de planeamento decorreu de forma gradual. Cada estagiária teve a oportunidade de lecionar no período da manhã ou no período da tarde.

O processo de integração e de planeamento permitiu ter o primeiro contato com a lecionação, bem como foi neste processo que começámos a planificar as respetivas aulas.

O ato de planificar permite ao/a professor/a “ (...) converter uma ideia ou um propósito num curso de acção (...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas (...)” (Zabalza,1998,p.48).Deste modo, o ato de planificar é um processo que permite o/a docente de perspetivar o que realizar, as estratégias que deve utilizar, os materiais, bem como definir os conteúdos e os objetivos que pretende alcançar para atingir um ensino-aprendizagem de sucesso. A planificação revela também, por parte dos/as professores/as um processo de reflexão sobre a sua prática. (Vilar,1995)

A planificação consistiu numa tarefa de reflexão por parte das estagiárias, tendo com o intuito de articular todos os conteúdos, utilizando estratégias motivadoras para alcançar a interdisciplinaridade.

Neste sentido, a professora cooperante nas duas semanas referentes à integração solicitou que fossem abordados os seguintes temas: ”Dia das bruxas” e o “Dia de S. Martinho”. De mencionar que os conteúdos abordados foram sempre

comunicados por parte da professora no decurso do estágio.

O tema “Dia das bruxas” e as consequentes estratégias utilizadas tiveram como intuito criar e estabelecer a interdisciplinaridade. As mesmas serão abordadas na parte II do presente relatório, intitulada: “Entre cinco disciplinas e um tema: a importância da interdisciplinaridade”.

Durante esta primeira semana, a turma revelou-se um pouco crítica em relação às nossas práticas educativas, como por exemplo: na utilização do quadro no seu todo. Apesar deste facto, demonstrou sempre interesse em colaborar com as estagiárias, bem como auxiliar na compreensão das metodologias utilizadas pela docente. Em relação ao comportamento, a turma manifestava algumas dificuldades de se manter em silêncio no contexto de sala de aula e, muitas vezes, apresentava alguma desobediência quando solicitávamos um comportamento adequado. De mencionar que durante este procedimento, a professora teve sempre um papel interventivo em relação às regras de comportamento. Esta semana de intervenção permitiu conhecer turma, bem como estudar as estratégias para colmatar e melhorar a falta de regras. A segunda semana de integração teve como base o: “Dia de S. Martinho”. Nesta semana, foram realizadas as fichas de avaliação sumativas, entre os dias seis e oito de novembro de 2013.

A orientadora cooperante solicitou que realizássemos atividades de preparação para as fichas de avaliação, nomeadamente revisão dos conteúdos abordados até à presente data. Deste modo, a professora especificou o que pretendia que abordássemos em cada área disciplinar.

Ao nível da disciplina de Português, pretendia-se realizar referências a textos ou obras sobre a data festiva, bem como elaborar um convite; continuar a reconhecer a diferença entre o plural e o singular: abordar os sinónimos e os antónimos; colocar as palavras por ordem alfabética e divisão silábica.

No âmbito da disciplina de Matemática, pretendia-se continuar a consolidação dos conhecimentos sobre a matéria lecionada até à presente data, nomeadamente: a composição e decomposição de números até 900; a adição e subtração, utilizando diversas estratégias como as sequências, completar contas e resolução de problemas.

Na disciplina de Estudo do Meio, o objetivo centrou-se na consolidação de

conhecimentos sobre a unidade tempo (mês, anos e dias da semana), itinerários e atividades que fossem ao encontro à compreensão da vida em sociedade.

Tendo em conta que essa semana foi muito preenchida e cansativa para a turma, tentámos realizar atividades que motivassem os/as alunos/as. De modo e com o intuito de utilizar a interdisciplinaridade e implementar atividades motivadoras, apresentar-se-á dois exemplos relativos a esta semana, nomeadamente: no âmbito da disciplina de Educação Físico-Motora, em que se realizou um jogo tradicional denominado a “Batata quente”. Este foi adaptado, de modo a que fosse ao encontro do tema da semana. Na disciplina de Expressões Artísticas, efetuou-se uma dramatização sobre a lenda de S. Martinho. Uma vez que se tratava de uma lenda, esta foi adaptada e elaborada pelas estagiárias, de modo a criar dezanove personagens. Esta atividade decorreu tal como previsto, revelando grande impacto na participação da turma. De salientar que a professora avaliou de modo positivo esta atividade, solicitando que a dramatização fosse apresentada à comunidade educativa no respetivo dia festivo.

Essa semana revelou-se uma semana exaustiva, devido às fichas de avaliação, bem como para a nossa intervenção, pois tentou-se sempre motivar e controlar a turma quanto ao seu comportamento. Apesar do descrito, era visível o empenho da turma, revelando-se sempre participativa. Apesar do uso exaustivo de fichas, o reforço positivo e as atividades lúdicas foram uma ferramenta fundamental na promoção da participação e interesse dos/as alunos/as.

O processo de observação e de integração revelou-se fundamental para a próxima fase, que consistia na intervenção e elaboração/implementação de um projeto pedagógico. Esta fase foi crucial, pois tivemos a oportunidade de planificar, aprender e desenvolver a interdisciplinaridade entre cinco disciplinas e um projeto.

Sendo a intervenção a última fase do estágio curricular, esta decorreu entre onze de novembro de 2013 a dezassete de janeiro de 2014. A fase de intervenção centra-se na forma como o/a professor/a atua na sua prática pedagógica, permitindo aos/as mesmos/as de ter em consideração diversos elementos, tais como: o conhecimento prévio da turma em que se intervém, estipular objetivos para auxiliar a sua prática e a turma; aplicar e refletir sobre os seus métodos, meios e processos. (Estrela,1994)

Após a observação e experienciação das dificuldades da turma quanto ao comportamento, atitudes e valores considerados adequados nas suas relações com os outros, propôs-se à professora cooperante a elaboração de um projeto que estabelecesse e fortalecesse as relações positivas. Deste modo, o presente projeto teve como base desenvolver e trabalhar temas relacionados com a cidadania. A orientadora cooperante considerou o tema do nosso projeto pertinente, solicitando que este tivesse inserido no projeto que a mesma tinha que desenvolver: o PESES (Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual).

O projeto intitulou-se de “Nós e os outros”, tendo a duração de seis semanas e foi constituído e desenvolvido através de seis temas, nomeadamente: “A diferença”; “Um mundo de opções”; “Emoções explorar para viver e comunicar”; “O valor dos sentimentos”, e por último, os dois temas que se inserem no projeto PESES: “Era uma vez uma família” e “Quem sou eu e como sou?”. De salientar que na segunda parte do presente relatório, o mesmo será abordado como uma experiência-chave.

Os temas elaborados surgiram de forma sequencial com a participação da turma. O único tema que surgiu por parte das estagiárias foi o primeiro, que teve como objetivo iniciar o presente projeto. Todos os temas abordados foram articulados com os conteúdos solicitados pela docente para cada semana.

Apesar do projeto ter tido a duração de seis semanas, foi notória a importância do desenvolvimento deste tema nos/as alunos/as, bem como consciencializá-los para a convivência em comunidade, sendo necessário emergir atitudes e valores de respeito.

No decorrer do presente estágio, e presenciando todas estas vivências transmitidas e construídas por estes processos, considero que estes contribuíram de forma positiva para o meu futuro profissional e pessoal. A observação permitiu-me conhecer a turma, a comunidade e as práticas da professora, revelando a importância da observação, da integração e a intervenção revelou-se fulcral.

Em ambas as fases de integração e intervenção, foi visível que nem sempre o que se idealizava e planificava decorria como se pretendia. Através dos imprevistos, aprende-se que é na ação pedagógica que se pode contornar estas situações e efetuar as respetivas alterações. A flexibilidade e a criatividade permitem ao/à docente de transformar estas situações num contínuo sucesso de aprendizagem.

Em suma, pode-se dizer que o trabalho de equipa e as críticas construtivas da professora relativamente à prática educativa permitiram-me refletir sobre todo o processo, e o modo como poderia melhorar. A falta de experiência fez com que como futura professora, tivesse sempre uma reflexão assídua para contornar os meus receios e erros, que permitiram que a minha prática melhorasse, contribuindo para o bem-estar da turma, bem como para as minhas aprendizagens e evolução profissional e pessoal.

PARTE II: DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS-CHAVE

5. Da integração à intervenção

A fase de observação foi um processo facilitador e construtivo para a minha prática educativa. Este processo permitiu-me conhecer o grupo, as crianças de forma individual, os seus interesses e as suas necessidades. Deste modo, a observação foi fundamental para a realização de uma nova fase, nomeadamente, a integração nas atividades pontuais da educadora-cooperante e o planeamento do primeiro projeto.

Durante o período de integração, e de acordo com a educadora-cooperante, a participação e o apoio em relação ao grupo verificou - se em diversas atividades, tais como: nos trabalhos de Expressão Plástica, na participação em jogos, na leitura de histórias e na planificação de atividades relacionadas com o Dia da Mãe.

No início desta fase deparei-me com um receio, nomeadamente a possível associação da minha presença apenas ao ato de “brincar”, dificultando a minha participação nas atividades. Este receio não se evidenciou, uma vez que as crianças foram sempre participativas e colaborativas, aceitando a minha integração.

A participação nas atividades pontuais da educadora-cooperante foram cruciais, pois permitiram-me adquirir aprendizagens sobre o modo de atuar após o processo de observação.

Apesar da fase de observação ter sido a chave para conhecer e criar laços com as crianças, a fase de integração nas atividades pontuais foi uma mais-valia como estagiária, pois permitiu-me conhecer melhor o grupo no qual estava inserida, conhecer os gostos das crianças pelas atividades realizadas, o modo como interagiam entre si e com a minha presença, bem como foi um contributo para aprender e aperfeiçoar a minha prática.

Deste modo, apresento uma das experiências-chave que experienciei, nomeadamente a elaboração do primeiro mini projeto baseado na pedagogia de projeto. Este projeto permitiu-me alicerçar novas aprendizagens, bem como para as crianças, a comunidade educativa e as famílias.

5.1. A Pedagogia de Projeto: uma aprendizagem relevante

Na sequência das atividades mencionadas anteriormente, e uma vez que a educadora-cooperante valorizava as datas comemorativas, a mesma propôs a abordagem sobre o tema: a mãe. Uma vez que a prenda do Dia da Mãe foi elaborada pela educadora foi-nos solicitada como tarefa: planificar o tema com diversas atividades relacionadas com o tema.

Para a sua realização optámos por nos basear na pedagogia de projeto, uma vez que esta metodologia se encontrava referenciada e verificada no projeto curricular da educadora.

Segundo, Santos & Matos (2009, p.26), baseadas na definição da UNESCO, definem que o projeto é:

Uma atividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objetivos. Implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção. Uma tal atividade é planificada e conduzida pelos alunos e o professor em conjunto num contexto real e verdadeiro.

Neste sentido, um projeto é o estudo de um determinado tema, em que as crianças têm curiosidade em aprofundar os seus conhecimentos. Deste modo, esta pedagogia é centrada na criança, possibilitando uma participação ativa das mesmas, sugerindo temas, apresentando opiniões e questões, e principalmente pelo facto de serem elas próprias a construir o seu próprio conhecimento. A aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento das competências surgem através de pesquisas, de análises, da interação e da reflexão com o grupo em que as crianças se encontram inseridas, ou seja, o conhecimento surge através das experiências. Importa salientar que esta pedagogia permite criar crianças autónomas, críticas, reflexivas e responsáveis (Katz e Chard, 1997).

Nesta pedagogia, o/a educador/a é visto como “companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Ministério da Educação, 1998, p. 145).

Os/as educadores/as têm o papel e a função de orientar as crianças, proporcionando-lhes aprendizagens que as motivem e, que ao mesmo tempo permitam desenvolver as competências necessárias quer do grupo, quer individualmente.

Em suma, pode-se dizer que esta pedagogia assenta na abertura de novas opiniões, sugestões, ideias e na flexibilidade, sendo fundamental nas práticas educativas de um/a educador/a e na construção da criança como ser capaz e competente na aquisição das suas aprendizagens.

Para além de uma postura radical por parte do educador, a pedagogia de projecto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projecto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 1998, p.135).

5.2. Mini Projeto “Pinceladas com Amor”

Este mini projeto teve como objetivo abordar o tema: a mãe, tendo a duração de duas semanas. Durante a fase em que planeávamos o nosso modo de atuação de forma a proporcionar atividades relevantes e estimulantes para as crianças, o papel da educadora-cooperante foi fundamental, pois apoio-nos sempre nas nossas ideias, bem como contribuiu com sugestões para a construção da nossa prática educativa. A nossa primeira planificação e primeiro projeto intitulou-se de: “Pinceladas com Amor”. (Apêndice II)

Para dar início ao projeto, o nosso referencial centrou-se nas diferentes fases que constituem um trabalho de projeto, nomeadamente a definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, a execução e a avaliação/ divulgação. Para introduzir o tema do Dia do Mãe de forma estimulante, motivadora e que despertasse a curiosidade das crianças, realizámos uma encenação com a educadora-cooperante e

um membro da Instituição, tendo como objetivo proceder à entrega de uma mensagem. A mensagem encontrava-se dentro de um objeto e continha uma carta do pintor Kolongi e duas obras de arte.

As crianças demonstraram muita curiosidade no conhecimento do objeto, bem como o que este continha no seu interior, verbalizando diferentes questões, tais como: “O que é isso?”, “Podemos tocar?” e “Tem coisas lá dentro, deixas-me ver?”

Em grande grupo efetuámos a leitura da carta do Kolongi. Esta carta continha um pedido/desafio ao grupo: a elaboração de uma obra de arte relacionada com a mãe de cada um. Após a leitura realizou-se um diálogo / observação das respetivas obras de arte e sobre os pintores. As duas obras de arte eram sobre o tema, tendo sido escolhidas as seguintes: “Amor de Mãe”, de Kolongi e “Mãe e filho”, de Gustav Klimt. A nossa escolha em relação a estas obras de arte prendeu-se com o facto de simbolizarem o amor, a união, o carinho, a amizade que estas transmitem ao serem observadas. (Apêndice III)

Segundo as OCEPE (1997, p.26) “Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”.

A planificação do projeto foi elaborada com o intuito de prever o que poderíamos fazer para as atividades. Ao longo do mini projeto, a planificação esteve sempre aberta para alterações e sugestões, para o que não estava determinado e pré-definido, ou seja, era flexível de modo a reformular novas atividades, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Depois do ato de planear surge o ato de agir. Este consiste na concretização das intenções pedagógicas definidas, e das propostas de atividade que iam surgindo.

Deste modo, e para dar ênfase ao pedido e desafio do pintor Kolongi realizámos o jogo do chapéu, que abordava diferentes questões relacionadas com os afetos. A escolha deste jogo teve como principal objetivo desenvolver e adquirir competências, nomeadamente: saberem expressar-se por iniciativa própria e oralmente em contexto de grupo, na capacidade de regular a participação nas diversas situações comunicativas. O chapéu foi decorado com flores e com a letra “M” de Mãe. As crianças em grande grupo e de forma individual colocavam o

chapéu e expressavam um sentimento, ou o que gostavam de fazer com as suas mães. Durante a realização do jogo e quando as crianças visualizaram o chapéu surgiram diversos comentários: “Esse chapéu tem magia?”, “A minha mãe é linda!”, “ Eu gosto de cozinhar com a minha mãe.” e “Eu sinto amor pela minha mãe”.

As OCEPE fazem referência que “ (...) a interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (Ministério da Educação, 1997, p.59).

Após a realização do jogo, questionámos as crianças se ainda se lembravam do pedido do Kolongi e se estavam interessadas na elaboração dos seus desenhos. As mesmas demonstraram de modo imediato interesse na atividade, comentando o que iriam fazer.

Para realização da obra de arte das crianças foram utilizadas tintas acrílicas inseridas numa paleta, para que as crianças se sentissem como verdadeiros/as pintores/as. As obras foram realizadas em pequenos grupos e durante a sua realização fomos dialogando com as crianças sobre o que estavam a fazer, o que iriam fazer. De mencionar que as crianças tiveram sempre liberdade de escolha para fazerem a sua obra, estimulando a criatividade de cada criança.

Outra das atividades selecionadas e inseridas no tema consistia na leitura de um livro. Em grande grupo efetuámos a leitura do livro: “Mamã Maravilha”, de Orianne Lallemand. Após a leitura, realizámos um pequeno diálogo sobre a história, onde as crianças expressaram os seus sentimentos sobre as suas mães, verificando-se um forte vínculo afetivo.

Nos restantes dias, as crianças finalizaram as suas obras, concluindo as mesmas com molduras. A construção das molduras foi executada em pequenos grupos, pois considerámos que seria o melhor método para que as crianças interagissem entre si. Deste modo, colocámos diversos materiais à disposição das crianças, tais como: feltro, fio, purpurinas, penas, cartolina, lã, tecidos, pérolas, jornal, papel colorido massas com letras, cola e tesoura. A diversidade de materiais permitiu a utilização de diversas técnicas: moldar, cortar e rasgar, permitindo a criação de diferentes formas de enfeitar as suas molduras.

As OCEPE evidenciam ainda que: “Também a utilização de materiais de

diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (Ministério de Educação, 1997, p. 63) .

Durante a realização das molduras apoiámos sempre as crianças na execução, respeitando sempre as suas opiniões e necessidades.

Com as obras finalizadas e o respetivo título, as crianças terminaram o pedido colocado pelo pintor Kolongi, nomeadamente: a exposição das obras sobre as suas mães. A exposição ocorreu na sala favorita das crianças, a “ Sala dos Cantinhos”. Numa das paredes da sala colocámos as obras de cada criança, a sua fotografia e a descrição de cada criança em relação à sua obra. De mencionar que cada descrição foi recolhida no decorrer do desenho elaborado pelas crianças. Após a finalização da exposição e conjuntamente com as crianças realizámos uma reflexão sobre as obras em que as crianças tiveram oportunidade de expor as suas opiniões. (Apêndice IV)

Permitir às crianças a oportunidade de refletir sobre as suas práticas é permitir que estas se tornem “narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.82).

Para terminar de forma divertida e estimulante procedemos à realização da inauguração da exposição das crianças. A exposição foi iniciada pela educadora e pela auxiliar, tendo estas cortado uma fita vermelha, bem como proclamaram algumas palavras ao grupo sobre o seu trabalho.

Por último, e em relação à divulgação do projeto, foi solicitado à comunidade educativa a visita à exposição, bem como as crianças apresentarem às suas mães e família as suas obras de arte.

Para a avaliação do projeto foram utilizados diversos instrumentos, tais como: registo fotográficos, registo de observações e a ficha 1g do SAC, que nos remete para o nível de implicação e bem-estar da criança. (Apêndice V)

A realização deste pequeno projeto foi, sem dúvida, um estímulo para o conhecimento da pedagogia de projeto, bem como foi importante para ultrapassar alguns receios relação à primeira intervenção com o grupo.

A interação e o planeamento das atividades, apesar de flexíveis revelaram que nem sempre o que idealizamos pode ser colocado em prática. Olhar para a criança

como ser competente e participativo permitiu melhorar e olhar para este projeto como uma aprendizagem quer para as crianças, quer para nós.

Barbosa & Horn (2008) consideram o trabalho por projeto como uma forma de ajuda para a educação de infância, pois permite verificar a partilha de saberes, opiniões, visões entre todos os intervenientes que rodeiam a criança.

6. Uma nova realidade sobre a organização de espaço

A presente experiência-chave surgiu com o intuito de dar a conhecer uma nova aprendizagem, nomeadamente, sobre a importância da organização do espaço educativo em que as crianças se encontram inseridas. Durante todo o meu percurso académico, e no decorrer dos meus estágios, no âmbito da Educação Pré-Escolar, as Instituições apresentavam ao nível da organização do espaço educativo as mesmas características, nomeadamente, cada grupo e educador/a tinham a sua própria sala, em que o/a educador/a adequava o espaço educativo às necessidades do grupo. Na presente Instituição tive o privilégio de conhecer uma nova organização a este nível denominada de: sistema de rotatividade de salas/ ateliês. Deste modo, esta experiência-chave faz referência ao funcionamento desta nova organização, bem como às suas vantagens pedagógicas.

6.1. O sistema rotativo de salas

Como futura educadora, considero que o espaço educativo onde as crianças se encontram inseridas deverá ser um lugar que proporcione “um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.35). Sendo o/a educador/a um elemento fundamental na organização do espaço educativo, este/a tem ao seu dispor diversos modelos de organização curricular que o/a podem auxiliar na construção e adequação do espaço, respondendo às características de cada criança, bem como na sua prática pedagógica.

A presente Instituição apoia-se no modelo curricular de High-Scope, que defende que a criança deve construir o seu próprio conhecimento através da ação. Para Hohmann & Weikart (2011,p.22), a aprendizagem pela acção “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos constrói novos entendimentos.” Deste modo, e sendo a interação crucial para a construção e desenvolvimento das crianças, a Instituição apresenta um conceito e organização diferente, implementando um sistema rotativo de salas/ateliês, permitindo às crianças o contacto com diversos materiais, espaços, interagindo com diferentes grupos e adultos.

De acordo com a terminologia, a palavra “ateliê” no contexto pedagógico, tem como intuito oferecer espaços específicos, tais como: espaço dedicado às artes, à expressão musical, à expressão físico- motora, à imaginação, entre outros.

Marcano (1999, p.16), acrescenta ainda que os ateliês são:

(...) un aula específica dedicada a unas actividades concretas donde los alumnos se dirigen,peródicamente o no,turnándose com el resto de los grupos. No existen alteraciones ni en la estrutura del espácio del centro, ni en la de aula, ni tampoco en la continuidade professor/grupo.

Afastando-nos um pouco do conceito clássico de ateliê, em que o/a educador/a e as crianças usufruem de um espaço específico para realizar determinadas atividades, a Instituição apoia-se num conceito diferente de ateliê, denominado: rotatividade de salas/ ateliê.

De acordo com Marcano (1999,p.17), a rotatividade de salas/ateliê é classificada como ateliês integrados em que:

Las antiguas «clases» pasan asi a ser lugares de utilización común, reorganizándose en ellas tanto el material como el espácio, según las matérias o actividades a que se vayan a dedicar de forma específica. Los alunos, en grupo, van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según un horário establecido.

Na Instituição, a utilização deste sistema permitiu que cada grupo usufruísse das três salas (ateliers) existentes, ou seja, não era atribuída uma sala a cada grupo. A rotatividade de salas ocorria duas ou três vezes durante o dia, duas no período da manhã, e outra no período da tarde. Durante as semanas de estágio, e nos dias em que estive presente na Instituição, a rotatividade em relação ao grupo dos quatro anos decorreu da seguinte forma: Sala das Cores/ Salão, Salão/ Sala dos Cantinhos e Cantinhos /Sala das Cores.

As três salas caracterizavam-se do seguinte modo: a Sala das Cores era o espaço onde se proporcionam atividades relacionadas com a expressão plástica. A sala dos Cantinhos encontrava-se dividida em diferentes espaços, proporcionando o jogo simbólico, tal como: a cozinha, a sala, a mercearia e um quarto. O Salão era o espaço onde se realizavam as atividades de motricidade e de grande grupo. De mencionar que apesar destas salas estarem definidas para determinadas atividades, todas as salas permitiram outras atividades relacionadas com os jogos de construção, os jogos de mesa e uma pequena biblioteca. (Apêndice VI)

Em relação ao trabalho das educadoras, estas programavam as suas atividades de acordo com os espaços atribuídos, bem como as nossas planificações foram elaboradas a pensar no espaço facultado.

Este sistema de rotatividade apresentava diversas vantagens, que a nível material, quer a nível psicopedagógico.

Quanto às vantagens de ordem material, a rotatividade de salas apresentava uma série de fatores relevantes que numa sala dita normal não se verifica. A Instituição apresentava diversos materiais específicos, colocando-os à disposição de todos os grupos. Todos materiais estavam organizados e etiquetados com os respetivos nomes. Esta constitui uma das suas vantagens, nomeadamente o facto de todos os grupos terem a oportunidade de usufruir de todo o material, bem como cada criança ter autonomia de escolher o material a utilizar. Uma vez que todo o material era usado por todos os grupos da Instituição, este novo modelo permitia às crianças aprender a trabalhar em equipa, ou seja, quando o grupo tinha que sair desse ateliê, as crianças sabiam que tinham que arrumar de forma ordenada todo o material. Segundo Marcano (1999), esta é uma das características que por vezes não se verifica

numa sala clássica, onde ao longo do tempo e do seu uso pelo mesmo professor e grupo de crianças existe um desleixo por ambas as partes.

Além dos materiais, outras das vantagens foi o próprio espaço em si, pois a Instituição apresentava salas de grande dimensão, o que permitia que todos os espaços fossem utilizados. As crianças além de poderem decidir as brincadeiras, também tinham a oportunidade de decidir onde o queriam fazer.

Para que a organização e a disponibilização de materiais proporcionasse um leque variado de experiências às crianças, pode dizer-se que neste modelo é essencial existir trabalho de equipa. Deste modo, a equipa educativa preocupava-se com o seu grupo, bem como com todos os grupos envolventes. Neste sistema, não são só as crianças que aprendem a partilhar, mas também o/a educador/a aprende através da partilha de informações, aquisição de material e organização/planeamento de atividades com os outros membros da Instituição.

Tal como afirma Marcano (1999, p.27), este sistema é visto como,

Una reforma curricular, basada, no en una transformación individual de cada aula, sino en una profunda reestructuración organizativa y funcional de todo el centro que condiciona la actitud de cada professor, no como individuo aislado, sino como parte integrante de un contexto unificado, flexible y coherente.

No que diz respeito às vantagens psicopedagógicas, e de acordo com o mencionado, verifica-se que este modelo apela à socialização. É através da partilha de materiais, do espaço, dos diversos trabalhos realizados pelos diferentes grupos e da interação com os outros, que a criança aprende a viver em comunidade, comunicando e usufruindo de diversas experiências que o auxiliam a desenvolver competências sociais e pessoais.

Este sistema permite que as crianças e os grupos tenham o conhecimento de todos os trabalhos elaborados pelos outros. Deste modo, as crianças com o conhecimento de outros trabalhos estimulavam a curiosidade e a motivação. De referir que ao trabalhar neste sistema, a comunidade educativa teve a oportunidade de estar sempre inteirada de todo o nosso trabalho por projeto realizado com o grupo

dos quatro anos. Outro dos fatores de elevada importância é a interação entre o adulto e a criança. Além da autonomia, do espírito coletivo e da liberdade de escolha de que a criança dispõe neste sistema, é fundamental que o/a educador/a se preocupe com cada criança de forma individual. Deste modo, e de acordo com Marcano (1999), é necessário criar responsabilidades no cuidado de cada ateliê, preservando um ambiente favorável no desenvolvimento da autonomia, fomentando os valores e atitudes corretas para viver em convivência. Em cada sala da Instituição verificou-se esse cuidado, todas as salas tinham expostas as regras para as crianças, tais como: arrumar a sala, partilhar os objetos, falar baixo, ajudar o colega, sentar-se corretamente, entre outras. A exposição das regras, para além da parte escrita tinha também fotografias das crianças nas diversas ações, bem como desenhos. (Apêndice VI)

Pode-se dizer que a implementação deste sistema apela também à parte lúdica. Além da Instituição apresentar espaços e materiais motivadores e estimulantes para as brincadeiras das crianças, as educadoras davam sempre elevada importância ao ato de brincar.

Em relação ao ato de brincar, a educadora estimulava e desenvolvia a autonomia do grupo e das crianças, dando a oportunidade de escolha a cada um para realizar as suas brincadeiras. O brincar é um processo de aprendizagem muito importante, pois é através deste que a criança desenvolve e estimula a sua memória, a imaginação, a comunicação e a interação. Importa referir que neste tipo de organização os/as educadores/a têm a possibilidade de observar e participar em diversas brincadeiras realizadas pelo grupo ou pela criança individualmente.

Um das experiências que vivenciámos durante o decorrer do nosso estágio foi a nossa participação e da educadora no ato de brincar. O grupo em questão integrou-nos de forma única, incluindo-nos sempre nas suas brincadeiras. Quando não desenvolvíamos as atividades pontuais ou as atividades direcionadas ao nosso projeto, o tempo livre era dedicado à integração nas brincadeiras do grupo, tais como: construir animais através de jogos de construção, participação do imaginário das crianças (papéis de mãe, filha, cliente de cabeleiro, entre outros), leitura de histórias realizadas pelas crianças ou vice-versa, entre outras.

De salientar que ao frequentar este sistema, a palavra monotonia não se

verifica, pois além das brincadeiras serem diferenciadas, as mesmas podem manter-se nas outras salas ou começarem novas brincadeiras. (Apêndice VIII)

Quanto ao tempo, todos os grupos permaneciam o mesmo tempo em cada sala, não existindo diferenças na sua frequência.

Considero que se nesta Instituição o funcionamento da organização pautasse por um mais usual ou tradicional, possivelmente não teria oportunidade de realizar, participar e observar diversas brincadeiras. É neste contexto que esta organização através de ateliês integrados, apresenta vantagens, devido ao seu espaço, aos diversos materiais à disposição das crianças, ao tempo e à flexibilidade, contribuindo para o bem-estar das crianças.

Deste modo, e seguindo a linha do pensamento anterior, uma das palavras centrais deste sistema é a flexibilidade. Tal como foi mencionado anteriormente, o conceito clássico de ateliê refere-se a um ateliê específico, em que a turma ou o grupo de crianças se desloca para realizar uma atividade específica no respetivo ateliê. Neste sistema de ateliês integrados, o/a educador/a e o grupo de crianças não têm que se descolar, mas sim o ateliê tem que ser adaptado às necessidades da atividade e das crianças. Um dos exemplos que posso mencionar é que no decorrer do projeto e respeitando os horários estabelecidos em cada ateliê foi possível a continuação das mesmas atividades. Quando iniciávamos uma atividade de expressão plástica em determinado ateliê, por exemplo no Salão (ateliê de dedicado a atividade de motricidade grossa) todo o material necessário para a elaboração da atividade veio do ateliê dedicado à expressão plástica. Outro exemplo refere-se ao planeamento das atividades relacionadas com o movimento do corpo, a mesma não foi desenvolvida no ateliê específico para realização dessa atividade, mas sim no ateliê da expressão plástica. O principal objetivo era que o grupo e a criança em si não deixassem de realizar as atividades ou os momentos motivantes para si em prol dos ateliês.

O conhecimento deste sistema de rotatividade de salas permitiu-me refletir acerca da importância do espaço para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Quando iniciei o estágio, e ao ter conhecimento que iria desenvolver a minha prática com um modelo de organização de espaços desconhecida, refiro que nas primeiras semanas senti algumas dificuldades em adaptar-me ao mesmo.

Na minha opinião, e desconhecendo as suas vantagens não percecionava os

grupos a transitarem de uma forma rotativa por diferentes salas, nem o facto de as educadoras não usufruírem do seu próprio espaço. Inicialmente, na minha opinião o/a educador/a e o grupo de crianças deveriam ter a sua própria sala, o seu próprio espaço, onde a educadora pudesse organizá-lo e recriá-lo consoante as necessidades e interesses do grupo.

Presentemente, considero que esta experiência foi um desafio construtivo para a minha prática profissional, considerando fundamental a adaptação a diferentes realidades e modelos.

Deste modo, as vivências, a adaptação, bem como o estudo sobre este sistema foram muito importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Este sistema ofereceu-me uma nova visão sobre a importância da organização de espaços, quer para as crianças, quer para os adultos.

Concordando com as palavras de Marcano (1999, p.36) “El verdadero trabajo en equipo siempre supone un aprendizaje personal en constante desarrollo. Es un reto comprobarlo”.

Esta experiência permitiu-me ter a noção do quanto é essencial saber trabalhar em equipa, e que é através da partilha, da convivência e da interajuda que aprendemos, mas fundamentalmente, ter a noção que isso é uma aprendizagem significativa para as crianças. Ao crescerem num sistema de socialização em que todos se apoiam e aprendem em conjunto, as crianças aprendem não só a partilhar, mas também a saber viver em comunidade.

7. A importância da afetividade na relação pedagógica: uma experiência em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB

Ao solicitarmos a qualquer adulto que efetue uma retrospectiva sobre todo o seu percurso académico, certamente irá recordar vivências, momentos, experiências, amizades, bem como o/a seu/sua educador/a e os/as professores/as que os tenham marcado de forma positiva e/ou menos positiva.

No meu caso particular e de forma retrospectiva, recordo-me da minha primeira educadora de infância, bem como da minha professora de 1.º CEB. Saliento

que recordo ainda mais os/as professores/as que marcaram o meu percurso académico de forma positiva, pelos seguintes aspetos que passo a enunciar: o apoio e respeito mútuo a envolvimento nas aulas, a comunicação e sobretudo o afeto.

É a partir destes pressupostos que pretendo estabelecer e nortear a minha prática como futura educadora e professora, tal como experienciei no meu período de estágio.

A presente experiência-chave teve como objetivo estabelecer a articulação de ambas as experiências vivenciadas quanto à relação pedagógica nos dois contextos educativos. Com esta experiência, pretende-se relatar e documentar o modo como descobri e construí a relação pedagógica com as crianças e os/as alunos/as através das atitudes, das posturas e das estratégias que mantive enquanto educadora e professora estagiária.

Para dar início à presente experiência importa que alguns conceitos sejam clarificados, nomeadamente o conceito de relação pedagógica que segundo Estrela (2002, p.32), “ é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos”. Remetendo ao presente conceito, verifica-se que a relação pedagógica é a relação que o/a educador/a e o/ professor/a constrói e descobre através da interação e da partilha de informações com a criança, o/a aluno/a e com o grupo com o qual contacta. Em relação ao “ resultado desses contactos”, estes podem ser positivos ou menos positivos, consoante a relação estabelecida entre ambos. Existem educadores/as e professores/as que privilegiam a afetividade e o apoio nas suas relações com as crianças e alunos/os, enquanto que outros/as profissionais da área de educação privilegiam na sua relação pedagógica a construção de saberes, considerando a lecionação de conteúdos o principal objetivo.

Deste modo, pretende-se dar enfoque e valorizar a palavra relação de forma individual. De acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, a relação é um “ato ou efeito de relacionar; ligação afetiva ou profissional”.

A palavra relação remete-nos para a interação, a socialização e para os vínculos associados a estas terminologias. É fundamental que os/as educadores/as e os/as professores/as não se esqueçam da origem e da importância desta palavra, valorizando-a quando abordam a palavra *relação* pedagógica.

Enquanto educadora e professora estagiária tentei criar uma relação

pedagógica baseada no afeto e no apoio entre a criança/educadora e o aluno/professora.

O afeto insere-se na afetividade, sendo considerado como um sentimento de inclinação para com o outro, manifestando-se de diversas formas e em diferentes graus, tais como: afeição, ternura, carinho, amizade e amor. (Sêco, 1997). Segundo Espinosa (2003), Martin & Briggs (1986) (citados por Amado et al., 2009,p.27), o conceito de afetividade “ [...] é polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho”.

Piaget, Vygotsky e Wallon defendem que a cognição e a afetividade complementam-se e devem ser considerados inseparáveis no processo de ensino-aprendizagem. (Silva et al., 2013)

Para promover a afetividade na relação pedagógica estabelecida com as crianças e os/as alunos/as em ambos os estágios curriculares, tive sempre como base a compreensão, o respeito, a confiança, a alegria, a atenção, o diálogo e o apoio ao outro. Estas componentes, entre outras, segundo Amado (2009, p.77) são “de grande importância na aprendizagem e no ensino (...) os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjectivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si) (...)”. A afetividade na relação pedagógica desempenha um papel crucial na aprendizagem. Ao promover o supracitado é notório que a afetividade desencadeia e orienta a atividade da criança e do/a aluno/a. (Amado, 2009)

Importa salientar que a afetividade é de extrema importância para o desenvolvimento e crescimento pessoal do ser humano. Esta deve ser a base de todas as relações, quer sejam familiares, quer sejam profissionais e escolares.

Dando ênfase à importância da afetividade na relação pedagógica e defendendo a pedagogia ativa, centrada na criança, onde a sua aprendizagem resulta da ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, considero que o/a educador/a e o/a professor/a devem apoiar e encorajar de forma afetiva a aprendizagem da criança e do/a aluno/a.

No estágio curricular em Educação Pré-Escolar, e sendo a primeira fase dedicada à observação, a educadora-cooperante solicitou que durante este período

nos focássemos no processo de observação, interagindo com as crianças nas suas brincadeiras, de modo a estabelecer uma ligação, bem como conhecêssemos cada criança de modo individual e as suas relações no grupo. O processo de observação constituiu também um processo de interação, pois foi neste contexto que descobri e construí a minha relação com as crianças.

O grupo de crianças com qual tive a oportunidade de contactar, e como já mencionei anteriormente, revelava um nível de socialização elevado notório entre os colegas, a educadora e a auxiliar. O clima de confiança, amizade, empatia, carinho e de respeito era facilmente visível e positivo. Tanto a educadora cooperante, bem como a auxiliar participavam e ajudavam as crianças nas diversas atividades fossem estas individualmente ou coletivamente. Segundo Hohman & Weikart (2011, p.63), “A auto-confiança das crianças e as amizades florescem num contexto em que os adultos interagem com elas de forma apoiante ao longo do dia”.

A primeira fase do estágio curricular é essencialmente vocacionada para observar, pretendendo-se observar todo o contexto educativo, as metodologias, o grupo e as crianças. Deste modo, a observação realizou-se durante três semanas, durante as quais a educadora cooperante solicitou que a nossa observação fosse dedicada às brincadeiras das crianças. A mesma referiu que o brincar nos permitia criar laços com o grupo, bem como conhecer cada criança individualmente.

É notório que o brincar constitui uma ferramenta essencial para o processo de socialização das crianças, bem como que a brincadeira ocasiona um momento de satisfação, um desafio, um prazer, uma recompensa e conseqüentemente, uma oportunidade para o desenvolvimento da confiança nos outros, da autonomia, da empatia, da iniciativa e da auto-confiança (Hohman e Weikart, 2011).

Pode-se dizer que é no ato lúdico, desde o brincar simbólico, manipulativo ao jogo, que o grupo e as crianças individualmente conseguiram criar uma relação comigo, bem como fortalecer a relação com as outras crianças. Neste sentido e no envolvimento de todas as brincadeiras, tive o cuidado de fomentar e manter um clima de apoio. Ao inserir-me nas brincadeiras transmitindo à criança que estava ao seu nível, fui conhecendo o grupo, as suas relações com os colegas, os seus gostos, os seus medos, bem como também permiti que me conhecessem.

A criança é um ser único, todas elas com características individuais, e por

este motivo cada uma tem um modo de se relacionar diferente do outro. No grupo em questão havia crianças que privilegiavam o contacto físico (o colo, os abraços, os beijos), enquanto que outras privilegiavam a presença e o diálogo, bem como muitas vezes bastava um sorriso para lhes dar segurança.

Este envolvimento e desenvolvimento de ambas as partes (adulto/criança) só são possíveis quando existe afeto. Dando ênfase a esta ideia, Hohman & Weikart (2011, p.65) afirmam que:

O desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia, e auto-confiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para vida adulta. O desenvolvimento destas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações positivas.

A simples intervenção constituiu um alicerce e não um receio, tal como inicialmente pensava. Posso dizer que aprendi e descobri que o tempo dedicado às crianças no ato de brincar não é inútil. Aprendi que o brincar é um instrumento fundamental no que respeita à construção da relação entre a criança e o adulto, bem como a dar valor e a reconhecer a expressão: “Brincar para aprender e aprender a brincar”.

Em relação ao estágio curricular do Ensino do 1.º CEB, deparei-me com uma realidade diferente. Depois de contactar com crianças da faixa etária dos quatro anos de idade, passei a contactar com os/as alunos/as com sete anos de idade, com uma personalidade que diria mais traçada e em desenvolvimento. O trabalho com esta faixa etária e envolvimento, foi sem dúvida diferente, pois o brincar não era central, nem havia tempo suficiente para criar uma relação antecipada, tal como aconteceu na Educação Pré-Escolar.

No presente estágio, aprendi a utilizar ao mesmo tempo os quatro instrumentos fundamentais para um/a professor/a na sua prática educativa: observar, integrar, intervir e avaliar.

A turma do 2.º ano de escolaridade com a qual estagiei era uma turma que em termos de comportamento, apresentava dificuldades em manter um ambiente estável.

Os/as alunos/as eram conversadores e nem sempre respeitavam as regras dentro e fora da sala de aula.

Através da observação e, em diálogo com a professora cooperante, tive a oportunidade de visualizar e aprender diversas estratégias para conseguir que a turma tivesse um comportamento mais adequado, tais como: a utilização dos quadros de comportamento, as regras afixadas na sala de aula, as medalhas de mérito, os pedidos aos encarregados de educação/pais, no sentido de auxiliar e participar para atenuar o comportamento dos/as alunos/as. A relação da orientadora cooperante com os/as alunos/as, e apesar do comportamento dos/as mesmos/as supracitado foi visível uma relação de cumplicidade e de respeito pela professora. Quanto ao relacionamento entre a turma pode dizer-se que não era unida, apresentando dificuldades ao nível dos valores, comportamentos e atitudes para com o outro.

Ao deparar-me com esta realidade e observando as dificuldades que a professora tinha na tentativa de utilizar estratégias eficazes com a turma, tive receio que a turma, ao ver-me como estagiária, não me respeitasse.

O estágio do 1.º CEB teve início com duas semanas dedicadas à observação, onde também nos foi permitida a oportunidade de integrar e interagir nas atividades pontuais lecionadas pela professora. Neste sentido e para ultrapassar o meu receio, comecei pela observação e pelo processo de integração, construindo a minha relação e laços com os/as alunos/as, através da minha participação dentro e fora da sala de aula.

De acordo com Arfwedson et al. (1981), citado por Sêco (1997, p.62) o que é importante no ensino é “(...) compreender o que acontece quando as pessoas se encontram. Ensinar não é só um processo em que os alunos são confrontados com os conhecimentos: é também um processo em que as pessoas se confrontam umas com as outras”. A minha pretensão centrou-se no confronto supracitado, pois pretendia que a turma e os/as alunos/as de forma individual permitissem que eu os/as conhecesse, bem como permitir que estes/as me conhecessem. O meu principal objetivo para com a turma centrou-se no facto de me verem como alguém em quem pudessem depositar a sua confiança, estabelecendo um clima de apoio e amizade, bem como revelar que o meu papel era semelhante ao da professora cooperante. No

entanto, e sendo a observação uma ferramenta essencial na prática de um/a professor/a, a integração e intervenção também se revelaram cruciais no estabelecimento das relações.

A minha relação durante estas fases foi uma construção constante, pois no decurso de cada dia fui fortalecendo a minha relação com os/as alunos/as. A cada dia, a cada semana que passava, fui reflexiva nas tentativas de melhorar a minha prática, bem como ao tentar construir uma relação sólida com a turma, através da lecionação e no contexto fora da sala de aula. Tal como afirma Freire (2012, p.49), “ (...) o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Tal como abordei anteriormente, a minha relação fundamentou-se e alicerçou-se nos seguintes pilares: confiança, compreensão, respeito, apoio, carinho, alegria, diálogo, escuta e negociação. De mencionar que algumas destas estratégias nem sempre se desenrolaram da melhor forma, mas revelaram-se uma conquista ao longo de todo o estágio. Para motivar a turma e os/as alunos/as a gostarem e a sentirem-se bem na sala de aula, comecei por adquirir atitudes que pudessem mudar o modo como os/as alunos encaram a sala de aula e o ambiente em que estão inseridos.

No meu ponto de vista, o modo como o/a professor/a inicia o seu dia com os/as seus/suas alunos/as é fundamental. Deste modo, a alegria e o bom humor estiveram sempre presentes durante a realização do estágio.

Muniz (2012) revela que o sorriso, o bom humor, a alegria e o riso têm um efeito positivo para a cognição, para a identificação do nível de emoção, na autoestima e no acolhimento dos outros. A relação entre o/a professor/a e a turma deve ter como base o bom humor, pois este influencia e motiva todo o processo de ensino-aprendizagem.

Um “bom dia” caloroso, alegre, a cantar ou com abraços faz toda a diferença no relacionamento entre o/a professor/a e a turma, pois permite criar estimular a motivação e a aproximação entre ambas as partes. Importa mencionar que esta atitude perante a turma era desenvolvida ao longo de todo o dia, facto que se revelou positivo.

A motivação foi aumentando através destas posturas, bem como através de

práticas e atividades interativas, lúdicas, inovadoras e exploradoras. Apesar das minhas atitudes, posturas e estratégias, nem sempre foi fácil mantê-las. Nas primeiras semanas de integração, a professora teve que intervir na leção das minhas práticas, principalmente quando o comportamento da turma se revelava alterado de forma negativa. Tal facto originou alguma frustração e cansaço, apesar de observar o benefício da mesma.

Ao iniciar a fase de intervenção e ao ter que lecionar durante todo o dia, semana após semana, surgiu uma observação que considerei pertinente por parte da orientadora cooperante, nomeadamente o questionamento sobre a minha relação pedagógica com os/as alunos/as e a turma, bem como as minhas estratégias utilizadas quanto às normas e regras em relação ao comportamento da turma, ou seja, se estas seriam oportunas e revelavam resultados positivos.

Ao deparar-me com esta observação, que considerei construtiva senti, por um lado, a minha falta de experiência, bem como a necessidade de revelar que era possível conciliar as atitudes e as posturas que defendo, revelando autoridade em relação aos comportamentos desadequados por parte da turma. A minha mudança fez-se através da reflexão que mencionei anteriormente. Ao refletir sobre as minhas práticas, atitudes, posturas conclui que as minhas estratégias tinham que se adequar às necessidades dos/as alunos/as e aos comportamentos da turma.

Durante a minha prática e leção das aulas, as estratégias utilizadas centraram-se no diálogo, na escuta sobre os comportamentos desadequados da turma; na utilização de uma tabela de comportamentos realizada pela professora; no feedback positivo; na leitura do sumário referente à aula e na contagem até um número estipulado por mim para manter o silêncio.

Todas estas estratégias foram explicadas à turma, com intuito de unir e fomentar o respeito entre os/as alunos/as, bem como o respeito em relação a mim enquanto professora estagiária e amiga de cada um/a deles/as. Cito como exemplo a estratégia da leitura do sumário referente à aula lecionada, que tinha como intuito que a turma entendesse que podia realizar atividades lúdicas, interativas e exploradoras se o comportamento de cada aluno/a revelasse atitudes de respeito e cumprimento das regras a ter na sala de aula. No diálogo com a turma também expliquei que as atividades propostas não eram só uma forma de recompensa e

motivação, mas também uma forma de visualizarem a turma como um todo, alicerçando a união. Por este motivo deveriam criar, estabelecer e manter uma boa relação entre todos os intervenientes na sala de aula. Neste diálogo, foi também explicado à turma que se não tentassem cumprir o que foi negociado, a turma não iria realizar as atividades propostas no sumário. Importa mencionar que se permitiu que cada aluno/a pudesse dar a conhecer a sua opinião.

Pode dizer-se que ao longo do estágio, esta estratégia resultou muito bem, evidenciando-se constantemente um feedback positivo por parte da Professora em relação ao comportamento da turma, bem como uma posição assertiva em relação aos comportamentos inadequados observados.

Ao alicerçar e estipular estas estratégias, tive alguns receios de não obter os resultados pretendidos, bem como receei que a turma sentisse significativamente a alteração para uma postura rígida e fria. O meu objetivo foi tentar revelar que através de todas as minhas posturas e atitudes, poderia conseguir manter a autoridade necessária para o bom funcionamento das aulas. Deste modo, comprovei que é possível conciliar a autoridade com o afeto, tal como afirma Cousinet (1958) (citado por Postic 2007,p.103),

A autoridade ligada ao papel é um produto das relações e não uma condição prévia. (...) «Não se trata de o professor humilhar e, ainda menos, de se apagar até desaparecer. Ele deve, pelo contrário, estar presente, com a sua postura magistral, mas humana também. Ele conserva toda a sua autoridade intelectual e moral, mas não impõe esta autoridade aos seus alunos, coloca-a antes ao seu serviço».

Deste modo, posso referir que as estratégias, as posturas e as atitudes enquanto professora estagiária não foram fáceis de executar. A preocupação em articular todos os conteúdos programados a serem lecionados, com a preocupação em manter um bom clima entre a turma, e ao mesmo tempo criar e estabelecer uma boa relação pedagógica entre a turma e a professora estagiária, revelaram-se um desafio, que foi cumprido e alcançado. Como futura educadora e professora é importante que compreenda que ao longo do meu percurso profissional irão surgir diferentes

desafios, tendo a plena noção que tenho que lutar e defender aquilo em que acredito e faz sentido em termos pedagógicos.

Em suma, posso dizer que esta experiência permitiu-me refletir na importância da relação pedagógica e no impacto que esta tem no sucesso do ensino-aprendizagem das crianças e dos/as alunos/as. Sendo a relação pedagógica o encontro entre duas pessoas e o acolhimento por ambas as partes, é na Educação Pré-Escolar que este começa-se a desenvolver (Postic,2007).

Tal como as OCEPE (1997) referem que a EPE é a primeira etapa da educação de uma criança, como futura educadora tendo consciência e noção da importância de proporcionar um ambiente facilitador de aprendizagens, considero essencial estabelecer uma relação centrada na criança e no afeto que garanta o seu bem-estar.

Na continuidade para o ensino obrigatório, considero que é fundamental a preocupação por parte do/a professor/a em criar e estabelecer a mesma relação.

Tal como aborda Freire (2012), “ não há docência sem discência ”. Deste modo, como futura educadora e docente acredito que a educação e o ensino devem proporcionar aprendizagens recíprocas entre a criança, o/a aluno/a, o/a educador/a e o/a professor/a. Na minha opinião, estas aprendizagens recíprocas só podem ser alcançadas com sucesso quando, o/a educador/a e o professor/a acreditam que é possível existir e desenvolver uma relação pedagógica aberta e afetuosa.

Por fim, e indo ao encontro da linha de pensamento de Paulo Freire, considero também que não há docência sem discência, pois como futura educadora e professora, não me devo esquecer que já fui criança e aluna. A reflexão sobre as memórias e vivências escolares, quer positivas, quer menos positivas, permitem-me defender e acreditar numa relação pedagógica baseada no apoio, na cooperação, na compreensão, no afeto, sem criar estereótipos para com a criança e o/a aluno/a. A relação pedagógica assente nestes pressupostos pode realmente fazer a diferença, contribuindo para alicerçar e manter relações positivas e estimulantes para que se desenvolva um ensino e aprendizagem de sucesso.

8. Entre cinco disciplinas e um tema: a importância da interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade não padece de uma única definição. No entanto, independentemente de cada definição sobre este conceito, conclui-se que é a articulação entre as diferentes áreas curriculares com intuito de estabelecer as ligações entre os conteúdos de cada disciplina. Tal como se pode observar na obra de Pombo et al., (1993,p.10), existem diferentes conceitos definidos por diversos autores em relação à interdisciplinaridade, nomeadamente: Marion (1978), (citado por Pombo et al., 1993) define a interdisciplinaridade como “a cooperação de várias disciplinas no exame do mesmo objecto”. Segundo Piaget (1972), (citado por Pombo et.al., 1993) a interdisciplinaridade é vista como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”. Palmade (1979), (citado por Pombo et al., 1993) defende que o conceito é “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber”.

Neste sentido, é possível verificar que a interdisciplinaridade utilizada nas práticas de um/a professor/a permite não só articular as diferentes áreas disciplinares, bem como demonstrar que é possível criar um conhecimento global, não sendo necessário um conhecimento fragmentado proporcionado por cada disciplina. Verifica-se também que a partir desta prática existe uma rutura do ensino de transmissão, onde o/a professor/a se preocupa com a difusão de conhecimentos, através de cada área disciplinar.

A prática da interdisciplinaridade evidencia uma preocupação por parte do/a professor/a ao centrar-se no/a aluno/a, tendo consciência que o processo de ensino e aprendizagem é mútuo, através da partilha de conhecimentos, do diálogo, de ideias, de sugestões e de opiniões entre todos intervenientes da ação pedagógica. Tal como afirma Pombo (2004, p.25), “Trata-se de procurar partilhar, ou de melhor, de desejar partilhar o poder que se tem. Não o guardar. Não o ocultar. Retirar ao poder o seu segredo. Torná-lo discursivo. Estar animado da boa vontade necessária para o discutir.”

Tendo o/a professor/a, um vasto programa direcionado para cada área disciplinar, o tempo, o espaço, os recursos materiais e a articulação dos conteúdos tornam-se fundamentais para uma interdisciplinaridade com sucesso. Deste modo, o/a docente deve ser reflexivo sobre o modo como vai atuar e atua na sua prática profissional. É segundo este pressuposto que ao refletir sobre a articulação dos conteúdos, a sua prática e estratégias de motivação que a planificação surge como um instrumento que pretende “ (...) converter uma ideia ou um propósito (...) de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas (...) ” (Zabalza,1992,p,45). A planificação tendo visível a interdisciplinaridade é aberta e flexível, consistindo um guia para o/a professor/a saber como intervir, saber quando deve utilizar uma ação, um objeto, um lugar que sirva de fio condutor para articular um tema ou conteúdo a ser lecionado, proporcionando o processo de interdisciplinaridade. (Maingain e Dufour, 2002)

Deste modo, e ao longo do estágio curricular no Ensino do 1.º CEB, e sendo a interdisciplinaridade um critério de avaliação por parte das estagiárias, nem sempre foi fácil aplicar na prática toda a teoria.

Durante o período de intervenção, o ato de planificar constituiu-se como uma tarefa de reflexão, de empenho, de estudo e de pesquisa por parte das estagiárias. A procura de atividades e de estratégias motivadoras que propusessem uma articulação entre as diferentes áreas disciplinares, e ao mesmo tempo aprendizagens relevantes para os/as alunos não se revelou uma tarefa fácil. A falta de experiência também constituiu um grande obstáculo na nossa formação enquanto futuros professores/as, tornando-se ao mesmo tempo um desafio quanto às nossas capacidades e envolvimento na educação. Importa mencionar que o obstáculo referido diz respeito à elaboração das planificações, e não propriamente à lecionação, até porque uma das vantagens da interdisciplinaridade é a partilha e a cooperação entre os conhecimentos do/a aluno/a para com o/a professor/a.

Neste sentido, a presente experiência abordou o primeiro tema que tivemos oportunidade de desenvolver ao longo da primeira semana de integração. A mesma refere-se ao primeiro dia da semana (vinte e oito de outubro de 2013), em que contactámos com a lecionação e a planificação utilizando a interdisciplinaridade.

Na primeira semana de integração, a professora cooperante solicitou que abordássemos o dia festivo que se aproximava: o “Dia das bruxas”. Os conteúdos solicitados pela docente para abordar foram: no âmbito da disciplina de Português: as qualidades e as características dos seres humanos, e a partir destes, trabalhar os sinónimos e antónimos; os sinais de pontuação e o singular e plural. No âmbito da disciplina de Matemática: a introdução dos números pares e ímpares, bem como os problemas com gráficos e diagramas. Na disciplina de Estudo do Meio: as tradições sobre a data festiva, fazendo referência aos meses do ano e dias da semana. De mencionar que a escolha da professora cooperante em relação ao tema a abordar na disciplina de Estudo do Meio prendeu-se com as dificuldades reveladas pela turma em situar-se no tempo. Verificou-se que alguns/umas alunos/as não conseguiam identificar os meses de forma ordinal e distinguir as estações do ano com os meses. Apesar do tema e dos conteúdos serem selecionados pela professora, a mesma permitiu que ficasse ao critério das estagiárias a seleção das atividades, bem como a sua interligação, facto que se revelou muito positivo. (Apêndice IX)

Deste modo, e com o intuito de introduzir a abordagem sobre o presente tema, promoveu-se o diálogo com os/as alunos/as, de forma a contextualizá-los/las sobre a época do ano em que se comemora o presente dia. De mencionar que também abordámos os seguintes itens: quantos dias tinha o presente mês, em que posição se encontra o mês, qual o mês anterior e posterior. Após o término do diálogo e no âmbito da disciplina de Português, procedeu-se à leitura da obra literária: “A bruxa Mimi”, dos autores Korly Paul e Valérie, sendo interpretada com o auxílio de uma varinha mágica para enfatizar e realçar a obra descrita.

Para abordar a parte gramatical referente às qualidades e características dos humanos, foi exposto no quadro um poster ilustrativo da “Bruxa Mimi”, de modo a que os/as alunos/as criassem qualidades (adjetivos) referentes à personagem. Durante esta atividade, a turma foi questionada relativamente às qualidades que os/as alunos/as apresentavam, criando-se sinónimos e antónimos das qualidades apresentadas pelos/as mesmos/as.

Para dar continuidade ao tema iniciado na aula de Português e para promover a interdisciplinaridade com as outras áreas disciplinares, foi solicitado a uma assistente operacional da escola que entregasse uma carta à turma do 2.º ano. A

presente carta foi elaborada pelas estagiárias e remetida para os/as alunos/as, supondo que a mesma era da autoria da “Bruxa Mimi”. Esta teve como objetivo colocar à turma três desafios, que os/as alunos/as foram desvendando ao longo dia. Cada desafio pertencia a cada disciplina: Matemática, Estudo do Meio e Expressão Físico-Motora.

O primeiro desafio foi alusivo à disciplina de Matemática, pretendendo-se abordar a introdução dos números pares e ímpares, tal como: “O primeiro problema envolve os meus olhos, que vos envio numa caixa, mas devolvam que eu preciso deles para ver. Disseram - me ontem que eu tenho um lindo par de olhos pretos, mas eu não percebi o que me quiseram dizer! Bolas! Não sei o que é um par de olhos, vocês sabem dizer-me o que é?”. (Apêndice X)

A partir deste desafio, criou-se um diálogo com os/as alunos/as sobre o que é um número par, bem como um número ímpar. Como auxílio à introdução do tema, o poster permaneceu no quadro, para que a turma visualizasse e identificasse a constituição de um número par e de um número ímpar, através de imagens, tais como: um par de meias, uma par de sapatos, um gato, um chapéu, etc.

No âmbito da disciplina de Estudo do Meio, procedemos novamente à leitura da carta enviada pela “Bruxa Mimi”, com o objetivo de conhecer e descodificar o próximo desafio. O desafio proposto pela personagem, e uma vez que a mesma tinha enviado os seus olhos à turma, consistiu no facto de a turma identificar o local onde nasceu, o local em que vivia e o sítio onde costumava passar férias. A mesma enviou um mapa de Portugal para que os/as alunos/as pudessem assinalar os locais referenciados pela personagem e identificar também os seus sítios. Após a leitura, e dando continuidade ao tema, abordou-se e questionou-se os/as alunos/as sobre a época, como se comemora a presente época, qual a tradição, a diferença entre o dia das bruxas e o Halloween e as tradições conhecidas. Para esclarecer as tradições nacionais, apresentou-se à turma uma apresentação digital, permitindo esclarecer a diferença entre os costumes e as tradições entre o dia das bruxas e o Halloween.

No seguimento do descrito anteriormente, propôs-se a cada aluno/a, o desafio mencionado pela personagem: identificar no mapa de Portugal, o local de nascimento, onde vivem e onde passavam férias. Para finalizar a presente aula, e para dar continuidade ao tema, nos dias seguintes solicitámos à turma que em casa, junto

dos seus familiares procurassem saber como comemoravam a presente época.

Por último, e no âmbito da disciplina de Expressão de Físico-Motora, procedeu-se à leitura do último desafio da carta, que consistia na realização de uma poção mágica num caldeirão. O mesmo foi realizado no espaço exterior da escola, realizando-se jogos de corridas com diferentes deslocações, com o objetivo de adquirir os objetos para a realização da poção mágica, tais como: olhos, penas, dentes de alho, “rabos de raposa”, “patas de rãs”, etc.

De modo sucinto, e apesar de ter sido um exemplo do primeiro dia em que lecionámos e fomentámos a interdisciplinaridade, importa mencionar que durante a prática do tema, utilizaram-se sempre estratégias que motivassem a turma, indo ao encontro da interdisciplinaridade e da construção dos conhecimentos dos/as alunos/as. As estratégias utilizadas constituíram uma mais-valia para a interdisciplinaridade com cada disciplina. (Apêndice XI)

No decorrer desta semana e sendo a planificação um guia para as nossas práticas, foi evidente que a interdisciplinaridade também se realiza através do diálogo e da partilha de conhecimentos e saberes entre o aluno/professor. Através da planificação do tema e da avaliação positiva por parte da docente, foi possível ter a noção que na minha prática futura todas as planificações, atividades irão requerer um trabalho árduo, envolvendo a pesquisa e o estudo sobre novas estratégias e atividades dinâmicas para promover a interdisciplinaridade.

9. Educar e Ensinar para alicerçar as relações interpessoais: Projeto “Nós e os outros”

9.1. Projeto “Nós e os outros”

Tal como mencionado anteriormente no presente relatório, a turma do 2.º ano de escolaridade apresentava comportamentos e atitudes desadequadas, revelando alguma indisciplina, intolerância e atitudes negativas em relação aos outros. Deste modo, o presente projeto surgiu da necessidade de aprimorar e alicerçar assuntos relacionados com a cidadania, tais como: os comportamentos, os valores, as atitudes,

promovendo o relacionamento interpessoal positivo entre a turma e as pessoas ao redor. Este estava integrado e articulado com as linhas orientadoras do projeto PESES, sendo este um projeto que estava a ser desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas.

Para abordar o presente projeto é importante que o conceito de cidadania seja clarificado. Segundo Cardona et al. (2011, p.157), o conceito de cidadania,

(...) envolve questões relativas a direitos e a deveres, bem como as ideias de igualdade, diversidade e justiça social. Não se reportando apenas ao ato de votar, o conceito de cidadania inclui todo um conjunto de ações praticadas por cada pessoa, com impacto na vida da comunidade (local, nacional, regional e internacional), indissociáveis do espaço público em cujo contexto as pessoas podem agir em conjunto.

Deste modo, e uma vez que os/as alunos/as são cidadãos/as que não podem participar em atos políticos e jurídicos, a educação para a cidadania contribui para o desenvolvimento de um conjunto de ações, que permite proporcionar o desenvolvimento intelectual e afetivo dos/as alunos/as para o desempenho consciente do seu papel na sociedade democrática em que se encontram inseridos. A construção de conhecimentos sobre valores e atitudes positivas deverá ser uma das finalidades de qualquer sistema educativo (Reis,2000). Neste pressuposto, educar para cidadania prevê que a escola e os/as professores/as em conjunto, procurem promover e consciencializar os/as alunos/as para uma reflexão sobre a prática da cidadania em prol de atitudes e comportamentos, que visem os direitos humanos, os deveres, os valores de igualdade e de justiça social.

Segundo as Linhas Orientadoras para uma Educação para a Cidadania, a escola “constitui um importante contexto de aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 2013, p.1).

A escola e os/as professores/as devem promover e incentivar a educação para a cidadania, proporcionando aprendizagens construtivas para o futuro dos/as alunos/as. Sendo a cidadania uma área transversal no ensino ao longo da vida do ser

humano, esta também está representada nos Quatro Pilares da Educação para o século XXI referenciados pela UNESCO. Os pilares da Educação apelam para uma construção de conhecimentos entre o “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors et al.,1996,p.90).

A educação para a cidadania também se refere aos valores, atitudes e comportamentos, de modo a garantir que os/as alunos/as se tornem futuros/as cidadãos/ãs conscientes e com posturas adequadas para saber viver em sociedade. Deste modo, o projeto “Nós e os outros” adotou uma ação ativa e promotora de mudança de comportamentos na relação com o “eu” e com os outros, quer sejam com a família, a turma, a escola e as outras comunidades com que se relacionam.

Para a realização e elaboração do projeto, este foi desenvolvido indo ao encontro do trabalho por projeto, que consiste na exploração de um tópico ou tema, sendo este abordado através de ações quotidianas dos/as alunos/as, tendo o mesmo um grande valor educativo. Este permite uma ação prática por todos os intervenientes, promovendo uma aprendizagem ativa por parte do/a aluno/a. (Katz e Chard,1997).

O desenvolvimento do trabalho por projeto consiste num conjunto de diversas fases, nomeadamente: a identificação de um problema ou situação, a planificação do trabalho e o lançamento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação do mesmo.

Tal como foi abordado anteriormente, o projeto surgiu da necessidade de alicerçar as relações interpessoais entre os/as alunos/as da turma e com as pessoas em seu redor, tendo como base um cuidadoso diagnóstico que envolveu a análise dos comportamentos dos/as alunos/as da turma.

Nesta primeira fase destinada à identificação do problema, deu-se início à abordagem do tema: “A diferença”, com intuito de abordar as diferenças existentes entre as pessoas, tais como: a religião, físicas, intelectuais, económicas, escolares e preferências. Como estratégia principal realizou-se um “*Brainstorming*”, através de imagens facultadas pelas estagiárias, onde os/as alunos/as tiveram a oportunidade de debater e dar as suas opiniões sobre o que é que percebem sobre a diferença. Este tema proporcionou aos/as alunos/as a compreensão do respeito das diversidades existentes na sociedade. De mencionar que o primeiro tema foi introduzido pelas estagiárias, tendo como intuito o surgimento de novos temas, de acordo com as

opiniões e envolvimento por parte dos/as alunos/as. (Apêndice XII)

Na segunda fase, o grupo que está inserido num projeto deve dar continuidade ao mesmo, através de situações nas quais levantam propostas, opiniões, questões que pretendem descobrir sobre o tema (Barbosa e Horn, 2008). Neste sentido, a turma, no tema anterior, abordou diversos assuntos que levaram à construção de uma teia inicial. A presente teia originou por parte das estagiárias, uma planificação geral de todo o trabalho que poderia ser desenvolvido ao longo do projeto. Posteriormente, cada planificação foi elaborada semanalmente de acordo com os temas que eram abordados anteriormente, existindo uma sequência lógica.

O segundo tema abordado intitulou-se de: “Um mundo de opções”. Este surgiu na sequência do tema anterior, em que os alunos/as referiram durante o debate as atitudes que podem ter em relação à diferença, e que estas podem ser corretas ou incorretas consoante a opção de cada pessoa. O tema abordou as diferentes atitudes e valores que cada cidadão pode tomar. (Apêndice XIII)

O terceiro tema abordado relacionou-se com as emoções, tendo como título: “Emoções, explorar para viver e comunicar”. O mesmo surgiu através do tema anterior, em que a turma focou os sentimentos como meio de comunicação, e o facto de as pessoas sentirem e de expressarem diferentes emoções. (Apêndice XIV)

O quarto tema: “O valor dos sentimentos” teve como objetivo diferenciar o que são as emoções e os sentimentos. Na semana em que decorreu este tema, e sendo esta a penúltima semana antes do final do 1.º período, o nosso projeto não iria decorrer até ao início do mês de janeiro. Deste modo, e uma vez que o projeto “Nós e os outros” incide no conceito de cidadania, foi proposto à turma a elaboração de diversos enfeites de Natal para a decoração da escola. De mencionar ainda que com o auxílio do professor de música das AEC`S, foi elaborada e ensaiada uma adaptação da música “All you need is love”, dos “The Beatles”, para apresentar na festa de Natal. A letra apresentada encontra-se relacionada com projeto “Nós e os outros”. (Apêndice XV)

O quinto tema: “Era uma vez uma família...” surgiu na sequência do anterior, pois os/as alunos/as relacionaram diversos sentimentos com o sistema familiar. Sendo a família o suporte de qualquer aluno/a, e considerando-a de extrema importância, optou-se por abordar as famílias. De acordo com o tema

desenvolveram-se atividades relacionadas com a estrutura familiar e o seu papel na vida de cada indivíduo.

O projeto “Nós e os outros” desenvolveu-se com o intuito de alicerçar as relações com os outros, abordando-se do geral para o objetivo, ou seja, dos outros para o “eu”. Para finalizar o tema, os/as alunos/as concluíram que durante todo o decorrer do projeto, ainda não tinham evidenciando a importância do “eu”, dando origem ao último tema “Quem sou e como sou?”. (Apêndice XVI)

A última fase do trabalho do projeto consiste na divulgação e na avaliação de todo o seu desenvolvimento. Esta fase destina-se ao “reencontro com a situação-problema levantada inicialmente e às descobertas feitas sobre o que foi proposto e o que foi realizado” (Barbosa e Horn, 2008, p.65). Neste sentido, a avaliação do nosso projeto esteve prevista no momento da planificação, assumindo a extrema importância durante todo o percurso, bem como na fase final.

A avaliação surgiu através de uma observação assídua em relação à turma, através dos comportamentos durante os trabalhos de grupo e em pares, no respeito pelo outro na sala de aula e pelas diferenças (focando o respeito pelo ritmo de outros/as colegas), a partilha de materiais, a postura na intervenção na sala de aula, a participação e desenvolvimento dos temas, bem como uma reflexão semanal sobre o tema abordado em relação aos outros temas.

Na fase de avaliação, consta também uma divulgação do projeto desenvolvido, tendo sido realizada durante o decorrer do projeto. A comunidade educativa e os pais estiveram sempre informados de todas as etapas, através da exposição de trabalhos, de pesquisas em casa e da colaboração na semana do Natal.

Pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, uma vez que se denotaram alterações no comportamento, nas atitudes e nos valores. A estratégia de trabalho de grupo introduzida na sala de aula sofreu uma evolução notória, pois inicialmente os/as alunos/as não se entendiam, não se ouviam e não cooperavam. Ao utilizar esta estratégia diversas vezes e de forma crescente, ou seja, em primeiro lugar no trabalho em grupo de pares e depois em grupos maiores, foi visível a mudança de comportamentos, bem como a gestão de conflitos e a forma de resolução.

Considero que o projeto “Nós e os outros” deveria ter continuidade para que estas mudanças fossem mais significativas. É extremamente positivo e gratificante

poder ajudar e acreditar que conjuntamente com os/as alunos/as, é possível existir uma cooperação ao nível das aprendizagens.

Como futura docente, e crendo que ensinando e promovendo atitudes e comportamentos que desenvolvam os valores sociais, humanos e éticos, considero que é fundamental a promoção de uma educação para cidadania com sucesso. Tal como afirma Cardona et al. (2011, p.46), “Ensinar, orientar e promover acções no âmbito da educação para a cidadania (...) apela ao desenvolvimento de uma consciência crítica em torno do papel individual da manutenção das desigualdades, devendo levar cada pessoa, nessa sequência, à assunção de responsabilidades, ao respeito por si e pelos outros, à adoção de valores de cariz de justiça, paz e solidariedade”.

9.2. Dialogando sobre os diferentes tipos de famílias: monoparentais, nucleares, reconstituídas e extensas

9.2.1. “Era uma vez uma família...”

Quando fazemos referência à palavra “família”, esta remete-nos para um lugar de segurança e de suporte, onde nascemos e crescemos, construindo a nossa identidade, através das relações interpessoais, de diálogo e de contatos. A família “é o espaço de vivências de relações afectivas profundas: a filiação, a fraternidade, o amor (...) num trama de emoções e afectos positivos e negativos que na sua elaboração, vão dando corpo ao sentimento de sermos quem somos e de pertencemos àquela e não a outra qualquer família” (Alarcão,2000,p.35).

Tal como sabemos, todas as famílias são diferentes, não existem famílias iguais. Deste modo, e de acordo com as suas singularidades e características, o respeito e a aceitação devem estar sempre presentes.

Hoje em dia, e devido às mudanças sociais, políticas e económicas, a constituição e a estrutura familiar também sofreu mudanças e alterações. Estas mudanças devem ser comunicadas e esclarecidas aos/as alunos/as para que estes/as conheçam as mudanças existentes ao seu redor, bem como respeitá-las.

Na presente turma, e quanto à estrutura do agregado familiar e tipo de

família, quinze alunos/as eram oriundos/as de famílias nucleares, sendo um aluno um caso de adoção, quatro pertenciam a famílias monoparentais, e duas enquadravam-se nas designadas famílias reconstituídas.

O presente tema foi escolhido com o intuito de dar a conhecer a experiência de lecionar a temática relacionada com as famílias, a sua estrutura e o seu papel na vida das pessoas.

Antes de iniciar a experiência desta aula, importava abordar alguns conceitos, relacionados com os diferentes tipos de famílias.

Segundo Alarcão (2000), as famílias nucleares são constituídas por dois adultos de ambos os sexos e que desta relação existe um ou mais filhos. As famílias monoparentais estão representadas por uma única geração dos pais, ou seja, por um único elemento (pai ou mãe). Este facto pode ter como origem diversos motivos, tais como: o divórcio, o abandono e/ou morte de um dos progenitores. As famílias reconstituídas resultam de famílias nucleares que advêm a partir de situações de divórcio e de viuvez, ou seja, as famílias reconstituídas são aquelas que se reestruturam novamente e dão origem a uma nova família. Por último, as famílias extensas abrangem não só o casal e os filhos, bem como outros familiares que fazem parte do agregado familiar.

Em relação à presente experiência, e com o surgimento da oportunidade de abordar este tema, e de ser a minha primeira leção nesta área, fiquei um pouco receosa. Este tema, para além de complexo, pode ao mesmo tempo ser constrangedor. Em primeiro lugar, por não saber se os/as alunos/as iriam conseguir construir os conhecimentos dos conteúdos a lecionar. Em segundo lugar, criou-se algum receio em abordar algo sobre as famílias que pudesse trazer sentimentos negativos para os/as alunos/as, tais como: o divórcio, a morte, a adoção.

Deste modo, a planificação e as atividades elaboradas foram refletidas a rigor, de modo a contribuir para uma aprendizagem significativa. Durante a elaboração da planificação, as atividades escolhidas tiveram um carácter lúdico, de modo a proporcionar uma fácil interpretação das diferentes famílias existentes. (Apêndice XVII)

O tema surgiu na sequência do tema o “Valor dos sentimentos”, em que os/as alunos/as relacionaram diversos sentimentos com a família. De mencionar que no

final do presente tema, foi solicitado aos/as alunos/as para que junto da sua família, elaborassem uma árvore genealógica para apresentar na aula dedicada ao projeto.

Para dar início ao presente tema realizou-se uma apresentação digital, que retratou os diversos tipos de famílias com diferentes características e formas de relacionamento, tais como: a família monoparental, a nuclear, a reconstituída e a extensa. Durante a apresentação digital, e sendo o diálogo fundamental na prática educativa, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de abordar com a turma a constituição das suas famílias. No diálogo, cada um dos/as alunos/a teve a oportunidade de dar exemplos da composição da sua família, retratando-a sem qualquer dificuldade, tal como: *“Os meus pais estão separados e vivo com a minha mãe.”*; *“Eu tenho duas famílias: uma na Madeira e uma aqui, sou adotado.”*; *“Os meus pais não vivem juntos. Eu vivo com a minha mãe e o namorado mas aos fins-de-semana estou com o meu pai e com a minha irmã mais nova.”* O diálogo, a participação assídua e a motivação da turma foram cruciais na abordagem sobre as famílias, os seus gostos, as suas profissões, constituindo numa ajuda fundamental para prosseguir com a abordagem deste tema. (Apêndice XVIII)

A atividade seguinte tinha como objetivo verificar, se a turma tinha compreendido os conceitos e as definições de cada estrutura familiar. Neste sentido, a turma visualizou um pequeno excerto de uma série intitulada: *“Once upon a family”*, em que o objetivo era a identificação da estrutura familiar.

Através das conclusões realizadas pela turma, verificaram-se algumas dificuldades em associar os conceitos à definição de cada estrutura familiar. Deste modo, e para uma melhor compreensão por parte dos/as alunos/as, o filme foi novamente visualizado, sendo interpretado gradualmente pela turma com o meu auxílio.

Apesar de esta aula ter decorrido de forma positiva, através da participação da turma, o meu receio ainda se mantinha, questionando-me: *“Será que a turma compreendeu o que realmente foi lecionado?”*. Deste modo, e como professora estagiária adotando uma postura reflexiva com a minha prática e com as aprendizagens dos/as alunos/as, solicitei à professora cooperante que na aula dedicada à Expressão Plástica, se realizasse uma atividade relacionada com o tema, de modo a verificar e a avaliar as aprendizagens.

Neste sentido, na aula de Expressão Plástica realizou-se um diálogo, com o intuito de rever o tema abordado. Posteriormente, foi solicitado à turma para que imaginassem a sua família refletida num espelho e que deveriam guardar todos os pormenores dessa imagem. A atividade consistia em que cada aluno/a desenhasse o modo como vê a sua família, a caracterizasse e que colocassem o nome da respetiva família a que pertencem, bem como o tipo de família com quem vivem. Para finalizar a atividade, cada aluno/a teve a oportunidade de apresentar o seu desenho à turma, bem como de realizar uma exposição que se intitulou de: “Como vejo a minha família”. (Apêndice XIX)

Com a abordagem deste tema, verifiquei que os/as alunos/as são realmente a chave para o sucesso da prática educativa. O sucesso desta aula deveu-se à cooperação existente entre mim e a turma. Ao proporcionar um diálogo aberto sobre o tema, observei e verifiquei, os/as alunos/as conseguem abordar certos temas, e que enquanto futura professora devo enfrentar os receios, e entendê-los como aprendizagens que se podem tornar significativas. Considero que o facto de ter sido reflexiva nas planificações e ao tentar criar atividades motivadoras e diferentes, foi algo crucial para o desenvolvimento desta aula.

Em suma, a implementação deste projeto constitui-se num desafio constante, tendo como intuito reforçar e estabelecer a socialização por parte da turma, bem como tentar controlar a indisciplina e os comportamentos desadequados. Posso dizer que este projeto foi realizado com sucesso, constituindo uma vitória em cada semana, verificável através da observação do desenvolvimento e do crescimento da turma nos atos que tinham com a turma e em relação à comunidade. Com o projeto implementado no 1.º CEB, também aprendi que os/as docentes e a turma podem e devem sempre trabalhar em conjunto na execução das atividades, e que os/as alunos/as podem e devem ter um papel ativo, interventivo e de investigação, construindo os seus próprios conhecimentos.

10. Exercício de investigação: “ As vozes das crianças”

Os/as educadores/as e professores/as reflexivos/as devem estar abertos a novas mudanças quanto à sua prática. Deste modo, devem ter em linha de conta não só as críticas construtivas de outros/as profissionais docentes, bem como devem escutar e aceitar a visão e a opinião das crianças e dos/as alunos/as sobre a sua prática e o contexto educativo envolvente.

Como futura educadora e professora, considero crucial a investigação no nosso terreno, pois é através deste procedimento que se compreende as crianças, indo ao encontro das suas necessidades e interesses. A partir deste conhecimento o/a educador/a e professor/a poderá também agir e refletir sobre as suas práticas profissionais. Langevel (1965) (citado por Bell, 2004, p36) afirma ainda que a investigação em educação dever ser vista como “[...] uma «ciência prática» na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e de agir «melhor que anteriormente» ”.

Neste sentido, a presente experiência-chave surge como um exercício de investigação, tendo como finalidade escutar e documentar as opiniões das crianças/alunos relativamente às suas conceções sobre o Jardim-de Infância e a Escola do 1.º CEB que frequentam. Todo este processo foi realizado em ambos os estágios.

10.1. Metodologia

Para a realização do exercício de investigação foi utilizada como metodologia: a investigação de carácter qualitativo. A investigação qualitativa tem como principal objetivo conhecer, documentar e vivenciar os sujeitos em causa. O laboratório do investigador qualitativo é a vida do sujeito, o seu dia-a-dia (Morse, 2007).

Deste modo, a investigação qualitativa, e de acordo com Sousa (2005,p.31) não tem como objetivo a “(...) procura de leis que possam ser extensíveis a toda a

população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o *como funcionam* certos comportamentos, atitudes e funções”.

O presente exercício de investigação foi baseada no método da *Grounded Theory*⁵. De modo sucinto, a *Grounded Theory*, segundo Strauss e Corbin (1998) citado por Lopes (2003), é considerada uma metodologia que tem como finalidade criar uma teoria e compará-la através de uma revisão da literatura, sobre os dados recolhidos, analisados e comparados através do processo de investigação.

A presente metodologia é um método qualitativo diferente, pois não começa com hipóteses ou perguntas de pesquisa (Lopes, 2003). A *Grounded Theory* inicia-se com a “ (...) identificação de uma situação que o investigador pretende explorar, procurando compreender o que ali se passa e como os participantes lidam com essa situação” (Coelho, 2004, p.231).

Após a identificação da situação procede-se à recolha dos dados. O instrumento de recolha de dados privilegiado nesta metodologia foi a entrevista. No entanto, podem ser utilizados como instrumentos: a observação e a análise documental. (Coelho, 2004)

Posteriormente, é no tratamento dos dados que reside a especificidade da *Grounded Theory*. Para a realização do tratamento de dados, a GT passa pelos seguintes procedimentos: os conceitos, as categorias e as preposições.

Deste modo, os conceitos são vistos como uma “ (...) representação abstracta de um evento, objecto ou acção/interacção, a qual um investigador identificou como sendo significante nos dados” (Lopes, 2003, p.66)

Numa segunda fase agrupam-se os conceitos em categorias, ou seja, quando um grupo de conceitos está relacionado, ou existe algo em comum entre estes, pode-se agrupar numa só categoria. Por sua vez, as categorias podem agrupar-se em subcategorias. Este processo denomina-se de codificação axial, sendo constituída pelas suas propriedades (respostas), e é através deste fenómeno que ocorre a comparação entre as categorias e as subcategorias (Lopes,2003).

Por último, as preposições são as conclusões entre as categorias e as subcategorias. Através das conclusões obtidas chega-se ao objetivo principal da GT,

⁵ A palavra Grounded Theory, no decorrer desta experiência, irá ser denominada pela sigla GT.

nomeadamente o de criar, desenvolver e perceber novas teorias. Tal como afirma Coelho (2004, p.229) “ O objectivo geral de uma investigação GT é o de construir teorias, ou esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno”.

10.2. Público- alvo e procedimentos

O público-alvo envolvido no exercício de investigação foram as criança e os/as alunos/as de ambos os estágios curriculares. De referir que a análise dos dados será distinta, sendo realizada numa primeira parte a análise referente à Educação Pré-Escolar, e posteriormente uma análise ao Ensino do 1.º CEB.

Em relação à Educação Pré-Escolar, a população-alvo foi constituída por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. A população-alvo do Ensino do 1.º CEB envolveu vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade.

Para a recolha de dados, e em ambos os estágios foi utilizado como instrumento, a entrevista. Segundo Bodgan & Bicklen (1994,p.134), a entrevista é uma “ (...) estratégia dominante para a recolha de dados (...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Em ambos os contextos, a entrevista utilizada foi a semiestruturada, tendo como objetivo o desenrolar de uma entrevista como uma conversa. Como auxiliar da entrevista foi elaborado um guião com as perguntas direcionadas para o tema em questão. Para a realização da entrevista, as crianças/alunos formaram-se em pares. As entrevistas em grupo encorajam as pessoas a falarem sobre um tema interessante (Bodgan e Bicklen,1994). (Apêndice XX)

Em ambos os estágios, os pares de crianças não foram escolhidos de forma aleatória, mas tendo como base as características individuais de cada criança (por exemplo: optámos por formar grupos com crianças mais comunicativas com crianças com características inversas).

Numa investigação em que o público-alvo são as crianças, o investigador deve ter o cuidado de esclarecer o tema que vai abordar. Neste sentido, e antes da realização das entrevistas procedemos ao esclarecimento sobre o tema, bem como auxiliámos as crianças durante as entrevistas, colocando-os à vontade para todas as possíveis respostas, possibilitando e motivando a liberdade nas respostas. Tal como afirma Scott (2000) (citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p21), “ O entrevistador deverá ser flexível, uma vez que as crianças tendem a pedir maior orientação do que os adultos (...)”.

10.3. Análise e interpretação dos dados

De acordo com a metodologia da GT, e atendendo ao presente exercício de investigação esta iniciou-se com uma situação, na qual pretendíamos explorar e aprofundar os nossos conhecimentos sobre a visão e opinião das crianças e os/as alunos/as sobre a realidade escolar. A análise e interpretação dos dados serão apresentadas em cinco categorias: “Representação de Jardim-de-Infância”, “Representação da Escola”, “Importância do Jardim-de-Infância”, “ Importância da Escola”, “ As práticas desenvolvidas em EPE ⁶”, “ As práticas desenvolvidas no 1.º CEB”, “ Democratizar desde a EPE”, “ A sala de aula democrática”.

Educação Pré-Escolar

Categoria da representação de Jardim-de-Infância

Para dar início ao exercício de investigação na Educação Pré-Escolar abordou-se o porquê da existência do Jardim-de-Infância. Neste sentido, as crianças foram questionadas com a seguinte questão: “Porque que é que vocês acham que os meninos e as meninas vêm à escolinha?”, originando a categoria “Representação de Jardim-de-Infância”.

⁶ EPE-Educação Pré-Escolar

Tabela 4. Categoria " Representação de Jardim-de Infância"

Subcategoria	Propriedades
Conceções da função do Jardim-de-Infância	Aprender (sobre o mundo) ; Fazer trabalhos ; Porque as mães têm que trabalhar; Ter um trabalho para o futuro; Brincar.

Através das respostas das crianças, verificou-se que estas associavam a importância do Jardim-de-infância a três razões: à aprendizagem, pois maioritariamente responderam a necessidade de ter que “aprender”, “trabalhar” e “para ter uma profissão”; por motivos familiares, pois algumas crianças consideravam que o Jardim-de-Infância só existia porque os pais não tinham possibilidade de permanecer com os filhos e por último, apresenta-se o ato de brincar. Para esta criança, a existência e a importância dada ao Jardim-de-Infância prendia-se com o facto de poder brincar livremente.

A importância do Jardim-de-Infância

A categoria “A importância do Jardim-de-Infância” teve como base e objetivo conhecer e perceber a importância que as crianças atribuem ao mesmo. Para a análise desta categoria foi colocada a seguinte questão às crianças: “Vocês acham que a escolinha é precisa? Porquê?”.

Tabela 5. Categoria " A importância do Jardim-de-Infância"

Subcategoria	Propriedades
Justificação do valor do Jardim-de- Infância	- Aprender; - Brincar; - Fazer trabalhos (cortar, colar e recortar); - As mães (pais) têm que ir trabalhar (dinheiro);

Através da análise dos dados, verificou-se que as crianças, responderam positivamente ao facto do Jardim-de-Infância ser necessário para eles/elas. Deste modo, e para uma melhor perceção, as crianças classificaram a importância do Jardim-de-Infância do seguinte modo: em primeiro lugar, devido às aprendizagens, pois as crianças consideravam que a “escolinha” serve essencialmente para aprender “coisas novas” e para “fazer trabalhos”; em segundo lugar, as crianças revelaram a importância do carácter lúdico, sendo visível que a “escolinha” serve para brincar; em terceiro lugar, as crianças relacionaram a importância do Jardim-de-Infância com as questões familiares, pois apercebem-se e tinham conhecimento das necessidades profissionais dos pais.

Práticas desenvolvidas em EPE

A categoria “Práticas desenvolvidas em EPE” surgiu a partir de um conjunto de questões que originaram as cinco subcategorias. O agrupamento das subcategorias numa só categoria prendeu-se com o facto de existir uma ligação entre elas, tal como podemos constatar na análise seguinte.

Cada subcategoria correspondeu a uma questão, nomeadamente: a subcategoria as “Atividades de referência do Jardim-de-Infância”, salientando-se a questão “O que é que costuma acontecer na escolinha?”.

Quanto às subcategorias “Atividades apreciadas” e “Conceções acerca da predileção do outro” aborda a questão “O que é que vocês acham que os meninos e as meninas gostam mais de fazer na escolinha? E tu?”.

No que se refere às subcategorias “Situações depreciadas” e “Conceções acerca do descontentamento do outro”, as questões base consistiram no seguinte: “O que é que vocês acham que os meninos e as meninas gostam menos de fazer na escolinha? E tu?”.

Tabela 6. Categoria " As práticas desenvolvidas em EPE"

Subcategoria	Propriedades
Atividades de referência do Jardim-de- Infância	- Atividades de Expressões (música, físico-motora, dramática e plástica); - Brincar; - Passear; - Rotinas (comer, dormir, lanchar...); - Aprender.
Atividades apreciadas	- Brincar; - Desenhar; - Ler; - Ler; - Ver livros; - Ver vídeos.
Situações depreciadas	- Castigo; - Ficar cá dentro; - Incomodar; - Brincar na cozinha; - Descer o ferro (no exterior); - Brincar às lutas.
Conceções acerca da predileção do outro	- Brincar; - Desenho; - Aprender; - Fazer experiências; - Ler livros; - Namorar.
Conceções acerca do descontentamento do outro	- Não sei; - Ficar de castigo; - Ser "picado"; - Deixarem a torneira aberta; - Magoarem-se.

Através da subcategoria "Atividades de referência do Jardim-de-Infância", podemos verificar que as crianças de forma maioritária consideravam como atividades de referência as atividades relacionadas com a área das expressões (desenhar, pintar e dançar), o lúdico e o passear. O passear está relacionado com as atividades relacionadas com o Projeto pedagógico "De olhos voltados para a água".

De referir que as rotinas diárias, o trabalho e o aprender são atividades constantes no Jardim-de-Infância.

Para uma melhor compreensão em relação às restantes subcategorias, a primeira análise realizada teve como referência o que as crianças apreciavam e depreciavam em realizar na "escolinha". De seguida, a análise foi realizada em função das opiniões emitidas pelas crianças em relação ao que os outros gostam e não gostam de realizar na "escolinha".

Em relação à subcategoria “Atividades apreciadas”, as crianças relatam que têm como atividade predileta o ato de brincar. As crianças mencionaram que gostavam de “fazer castelos”, ”jogar”, “brincar lá fora” e “fazer coisas divertidas”. As crianças mencionaram a realização do desenho como a segunda atividade que mais gostavam de realizar. Algumas crianças mencionaram a realização de diversos trabalhos, a leitura, a visualização de livros e vídeos como atividade predileta.

Quanto à categoria “Situações depreciadas”, verificou-se que todas as crianças referiam que não gostavam de ficar de castigo. Em segundo lugar, as crianças mencionaram que não gostavam de brincar dentro da “escolinha”, bem como, “não gostavam que as incomodassem com as brincadeiras de lutas”.

Em relação à visão das crianças sobre o que as outras crianças gostavam e não gostavam de realizar no Jardim-de-Infância, constatou-se algumas diferenças em relação ao que as crianças entrevistadas mencionaram sobre elas.

Na subcategoria “Conceções acerca da predileção do outro”, as crianças mencionaram que na sua opinião, as outras crianças também gostavam maioritariamente de brincar. As crianças mencionaram também que as outras crianças gostavam de desenhar, aprender, fazer experiências, ler livros e namorar. Algumas crianças referiram que não sabiam o que as outras crianças gostavam de fazer, utilizando a seguinte expressão: “Como queres que eu saiba?”

Comparativamente ao que as crianças entrevistadas referiram sobre o que gostavam de fazer, podemos verificar que muitas das atividades mencionadas em relação ao outro são atividades que ocorriam na sala em que a própria criança está envolvida.

Relativamente à subcategoria “Conceções acerca do descontentamento do outro”, a maioria das crianças revelou dificuldades em responder à questão. Algumas crianças consideravam o facto de “ficar de castigo” com o que não gostavam que acontecesse. Minoritariamente algumas crianças mencionaram o “ser picado” (incomodado), “deixar a torneira aberta” e “magoarem-se”, como aquilo que os outros não gostavam que lhes aconteça na “escolinha”.

Democratizar desde a EPE

A categoria “Democratizar desde a EPE” surgiu tendo em conta a seguinte questão: “ Quem é que diz o que se faz na escolinha?”. Esta categoria permitiu obter conhecimentos sobre quem é que participava e dirigia as atividades relacionadas com as crianças, bem como perceber se as crianças envolvidas tinham participação ao nível de escolha das atividades desenvolvidas no Jardim-de-Infância.

Tabela 7. Categoria " Democratizar desde a EPE"

Subcategorias	Propriedades
Intervenientes de decisão nas atividades do Jardim-de-Infância	- Educadora e auxiliar; - Educadora; - Auxiliar; - “Os meninos e as meninas”.

Tal como se pode constatar através da análise da tabela supra mencionada, a maioria das respostas referidas pelas crianças incidem no facto de, quem decide e dirige as atividades e o que acontece no Jardim-de-Infância é a Educadora e a auxiliar da sala. Em segundo lugar, algumas das crianças mencionaram que quem decidia era somente a Educadora de Infância. De modo minoritário, as crianças mencionaram que era a auxiliar ou as crianças que decidem o que se faz na sala.

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Representação da Escola

A categoria “Representação da Escola”, engloba duas subcategorias: as “Conceções da escola perante a visão dos alunos”. Esta subcategoria aborda a questão: “ O que é a escola?”, tendo como objetivo compreender o conceito de escola

visto pelos/as alunos/as. Quanto à subcategoria: “A função atribuída à escola pelos alunos”, esta teve como base a questão: “Porque é que vocês acham que os meninos e as meninas vêm à escola?”. A mesma teve como objetivo compreender a função que os/as alunos/as atribuíam à escola.

Tabela 8. Categoria "Representação da Escola"

Subcategoria	Propriedades
Conceções da escola perante a visão dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - “Um edifício (lugar, sitio, local) para aprendermos”; - “Uma casa onde se aprende e onde está muita gente, muita gente” ; - “Sitio onde se estuda e trabalha” (local de trabalho).
A função atribuída à escola pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender (diversos conteúdos): - “Não ser analfabeto (burro) ”: - “Fazer amigos” ; - “Para que os pais não tenham mais trabalho em nos aturar”.

Analisando os dados expostos na tabela 8 verificou-se que os/as alunos/as viam maioritariamente a escola como um “Lugar para aprender”, ou como um “Local importante para aprender”. Muitas das crianças também consideravam que a escola é o seu local de trabalho.

Em relação a esta subcategoria constatou-se que os/as alunos/as associavam a existência da escola apenas à aprendizagem.

Quanto à subcategoria: “A função atribuída à escola pelos alunos”, os/as alunos/as referiram maioritariamente que a escola era importante, porque tinham que “Aprender”, ou para “Não serem analfabetos”. Para os alunos/as, a escola tinha como função auxiliá-los no processo de aprendizagem. Verificou-se de uma forma minoritária que os/as alunos/as atribuíam à escola, a função de socialização, sendo vista como um local “para fazer amigos”. Alguns/umas alunos/as consideravam que a escola só existia, porque os pais não tinham possibilidade de ter os filhos em casa, tendo em conta a sua atividade laboral.

A importância da Escola

A categoria “ A importância da Escola” teve como finalidade compreender a importância que os/as alunos atribuem à escola, tendo como subcategoria: “Justificação do valor da escola” surgindo através da questão “Vocês acham que a escola é precisa? Porquê?”.

Tabela 9. Categoria " A importância da Escola"

Subcategoria	Propriedades
Justificação do valor da escola	- Aprender (diversos conteúdos); - “Para ter uma profissão” ; - “Não ser analfabeto (burro)”.

Os dados analisados permitiram constatar e reforçar que os/as alunos/as justificam a importância da escola devido à aprendizagem. Os /as alunos/as compreendiam que a escola era importante para o seu futuro, contribuindo para o facto de terem uma profissão.

As práticas desenvolvidas no 1.ºCEB

A categoria “As práticas desenvolvidas no 1.º CEB” resultou de uma compilação de subcategorias, que de forma conjunta tiveram o objetivo de compreender através da visão dos/as alunos/as o que ocorre na escola.

Para categorizar a presente categoria foram elaboradas e caracterizadas cinco subcategorias, nomeadamente as: “Atividades de referência do 1.ºCEB”, através da questão: “O que é que costuma acontecer na escola?”, tendo como base compreender o que os/as alunos/as realizavam frequentemente na escola. A segunda subcategoria prendeu-se com as “ Conções acerca da predileção do outro” e com as “ Atividades apreciadas”, que surgiram através da questão: “O que é que vocês acham que os meninos e as meninas gostam mais de fazer na escolinha? E tu?”. O objetivo consistia em conhecer e compreender através da visão dos/as alunos/as aquilo que os

outros gostavam mais de realizar e fazer na escola, bem como o que os/as alunos/as entrevistados preferiam fazer na escola. A quarta e última subcategoria “Conceções acerca do descontentamento do outro” e “Atividades depreciadas” tiveram como base a inversão da questão anterior, focando-se no mesmo objetivo.

Tabela 10. Categoria" As práticas desenvolvidas no 1.º CEB"

Subcategoria	Propriedades
Atividades de referência do 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades de Expressões (música, dramática, plástica e físico-motora); - Atividades de estudo do meio (experiências, plantas e o ar); - Atividades de português (ler, escrever); - Atividades de matemática (operações, problemas, contagem); - Ver apresentações digitais (PowerPoint, ver filmes); - Fazer jogos; - Projeto.
Atividades apreciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Jogar “ Brincar” ; - Expressão plástica (desenhos, pintar); - Português (escrever, ler); - Estudo do Meio (experiências); - Matemática (operações, problemas); - “ Ver coisas no Powerpoint”; - Projeto; - Expressão Musical; - Dançar.
Atividades depreciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Português “escrever muito”; - Estudo do Meio; - Matemática; - Má educação; - Lutas; - Expressão plástica.
Conceções acerca da predileção do outro	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos didáticos; - Português (escrever, ler); - Matemática (operações, problemas); - “ Ver coisas no Powerpoint”; - Estudo do Meio (experiências); - Expressão plástica (desenhos, pintar);
Conceções acerca do descontentamento do outro	<ul style="list-style-type: none"> - Português “escrever muito”; - Matemática; - Estudo do Meio; - Ficar de castigo.

Em relação à primeira subcategoria: “Atividades de referência do 1.ºCEB”, os/as alunos/as entrevistados referenciaram que as atividades que maioritariamente ocorriam na escola são atividades relacionadas com as expressões. Entre estas

encontravam-se os trabalhos manuais, as atividades relacionadas com a música, as atividades de desporto e ao ar livre.

Em segundo lugar, e com pouca discrepância entre si encontravam-se as disciplinas de Estudo do Meio, de Matemática e de Português. Os/as alunos/as referiram que realizavam diversas atividades, tais como: experiências, leitura, escrita, operações e problemas.

Em terceiro lugar, alguns/umas alunos/as mencionaram que era usual, visualizar a matéria, bem como realizar atividades com o auxílio dos meios digitais. Um pequeno grupo de alunos/as referiu que realizavam atividades relacionadas com o Projeto “Nós e os outros”.

Quanto à subcategoria “Atividades apreciadas”, os/as alunos/as revelaram que tinham como preferência realizar atividades lúdicas. Em segundo lugar, os/as alunos preferiam realizar atividades relacionadas com as disciplinas de Expressão Plástica, de Português, de Estudo do Meio e de Matemática.

Uma minoria dos/as alunos/as referiu que gostavam de realizar atividades através da apresentação digital, atividades relacionadas com o projeto e atividades de expressão musical e de dança.

Quanto à subcategoria “Atividades depreciadas” verificou-se que os/as alunos/as não manifestavam interesse em realizar atividades relacionadas com escrita, pois consideravam uma atividade exaustiva. Em segundo lugar, os/as alunos/as não gostavam de realizar atividades relacionadas com a disciplina de Estudo do meio e de Matemática, nomeadamente: observações escritas sobre as experiências e a realização de enunciados de problemas.

Por último, as categorias: “Conceções acerca da predileção do outro” e “Conceções acerca do descontentamento do outro” abordavam a visão dos/as alunos/as entrevistados em relação ao que os outros gostavam e não gostavam de realizar na escola. Na visão dos/as alunos/as, e de forma maioritária, as atividades que os outros gostavam de realizar prendiam-se com as atividades didáticas, nomeadamente: jogos digitais. Em segundo lugar, os/as alunos/as referiram as disciplinas de Português, de Matemática e a visualização de matéria através da apresentação digital como atividades que mais gostavam de realizar.

Por último, os entrevistados referiram que os/as outros/as gostavam de

realizar atividades relacionadas com a disciplina de Estudo do Meio e Expressão Plástica, nomeadamente experiências, desenhos e pinturas.

Quanto ao que os/as outros/as não gostavam de realizar na escola, os/as alunos referiram que não gostavam de realizar atividades de escrita relacionadas com a disciplina de Português, bem como operações e problemas relacionados com a disciplina de Matemática. Uma minoria dos/as alunos/as mencionou que os outros não gostavam de ficar de castigo.

A sala de aula democrática

A categoria “A sala de aula democrática” centra-se na questão: “Quem é que diz o que se faz na escolinha?”. Através desta categoria podemos analisar a participação ativa dos/as alunos/as nas atividades realizadas em sala de aula.

Tabela 11. Categoria "A sala de aula democrática"

Subcategoria	Propriedades
Decidir em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - A professora; - A professora e os alunos (os alunos poucas vezes); - A professora estagiária; - Os diretores.

De acordo com a análise dos dados verificou-se que maioritariamente quem decidia o que se fazia na sala de aula era a Professora. Após algumas intervenções durante a entrevista, em relação à presente questão constatou-se que os/as alunos/as também participavam nas decisões.

Um pequeno número de alunos/as abordaram as professoras estagiárias e os diretores, como sendo os elementos decisores do que se fazia na escola e na sala de aula.

10.4. Conclusão

O objetivo central do presente exercício de investigação focou-se na escuta e documentação das opiniões das crianças, sobre o jardim-de-infância e a escola que frequentavam.

Associando a representação e a importância do jardim-de-infância e da escola para as crianças verificou-se que ambos a consideravam fundamentalmente como um local de aprendizagem. No Pré-Escolar, as crianças viam o jardim-de-infância não só como um local de aprendizagem, bem como atribuíam a sua função ao facto de terem que aprender e brincar. Deste modo, conclui-se que as crianças tinham uma noção correta do valor do jardim-de-infância, pois este devia contribuir para o sucesso das aprendizagens não se centrando na preparação para a escolaridade obrigatória. (Ministério da Educação,1997)

Relativamente à escola, as crianças para além de terem uma noção que a escola era um local de aprendizagem, também tinham a visão que esta contribuía para o seu futuro profissional. Importa mencionar que os/as alunos/as também o viam o sistema escolar como um lugar de socialização, pois a escola “(...) tem essencialmente uma função social. O seu papel é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade” (Lobrot,1995,p.81).

No que diz respeito à categoria relativa às práticas desenvolvidas na EPE verificou-se que existia uma associação em relação às atividades de referência com as atividades apreciadas pelas crianças. As crianças deram ênfase às atividades relacionadas com as Expressões (plástica, dramática, música e físico-motora) e a aprendizagem através do ato de brincar. É também notório na análise desta categoria que em relação às atividades depreciadas e às atividades de descontentamento por parte do outro tiveram como evidência maioritária as regras de comportamento. O “castigo” aparece presente como sendo uma punição, no qual as crianças demonstraram uma atitude adversa ao mesmo.

Em comparação com a análise dos dados referente ao 1.ºCEB, verificou-se uma opinião diferente, estando esta relacionada com as áreas disciplinares. Deste modo a maior parte dos/as alunos/as apreciaram as atividades didáticas relacionadas com os conteúdos das disciplinas. As respostas

mencionadas em relação às atividades apreciadas evidenciaram o nosso objetivo ao longo do estágio, nomeadamente motivar os/as alunos/as com novas atividades relacionadas com as áreas disciplinares.

Em relação às atividades depreciadas denotou-se uma falta de empenho e motivação, por parte dos/as alunos/as em relação à disciplina de português, nomeadamente face à escrita. Quanto à visão que os/as alunos/as tinham em relação ao outro verificou-se que as atividades mencionadas eram as mesmas referenciadas pelos próprios.

No que concerne à categoria democratização que aborda a participação que as crianças tinham no contexto escolar, a análise em relação às duas valências permitiu concluir que na EPE quem decidia maioritariamente era a educadora e a auxiliar. Comparativamente ao 1.º CEB, e apesar de não constituir uma evidência significativa, verificou-se que os/as alunos/as participavam conjuntamente com a sua professora nas decisões em contexto de sala de aula. Apesar dos/as alunos/as mencionarem que “são poucas vezes”, considerou-se que existia uma evolução significativa e positiva por parte da professora em relação ao papel do aluno/a.

O presente exercício de investigação permitiu-me chegar ao objetivo central deste trabalho, nomeadamente constatar que as crianças e os/as alunos são seres competentes, e com direito a participar no meio em que estão inseridas. O mesmo também permitiu tomar consciência como futura educadora e professora que é através de uma participação assídua das crianças no contexto educativo, que estou a respeitar um dos direitos das crianças. As crianças e os/as alunos/as têm direito a expressar todas as suas opiniões. (Oliveira-Formosinho, 2008) É através desta participação assídua das crianças e dos/as alunos/as que permite aos educadores/as e aos professores/as criarem um clima de confiança, autonomia, motivação e iniciativa.

Por fim, saliento que não nos podemos esquecer que a nossa profissão é dedicada às crianças, logo a nossa prática deve ser conjunta com os/as mesmos/as. As crianças ao permitirem-nos entrar e conhecer o seu mundo, têm o “dom” de nos fazer melhorar enquanto cidadãos, bem como futuros educadores e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire,1991,p.58).

Tal como o autor supracitado refere, os/as educadores/as e os/as professores/as não nascem marcados para exercerem a profissão. É através da ação como pilar fundamental que nos formamos, crescemos e aprendemos. A reflexão advém antes, durante e depois da ação pedagógica, sendo esta que nos permite melhorar e aperfeiçoar, revelando que a profissão docente é um “compromisso com uma aprendizagem ao longo de toda a carreira” (Lapo,2010,p.14).

Deste modo, o presente Relatório Final teve como objetivo dar a conhecer e documentar o meu primeiro encontro com a realidade educativa, consistindo num carácter reflexivo e crítico sobre todas as aprendizagens. Ambos os estágios realizados permitiram-me ter o real encontro com a minha futura profissão, pois contactei, vivenciei e pratiquei a experiência de ser educadora e professora. Saliento que durante todo o meu percurso académico, apenas tive oportunidade de estagiar uma vez, na valência de jardim-de-infância e no ensino do 1.º CEB, sendo estes estágios de observação.

Os estágios curriculares descritos permitiram-me colocar em prática os conhecimentos teóricos. A prática permitiu-me constatar a importância das aprendizagens construídas, aplicando a teoria de uma forma concreta. Estes constituíram um momento e uma experiência gratificante na minha vida pessoal.

Apesar de sentir um misto de sentimentos e emoções por enfrentar este encontro relacionando com os receios de falhar, ao mesmo tempo sentia uma grande vontade de realizar aquilo que sempre idealizei.

Cada estágio curricular permitiu-me adquirir e desenvolver competências essenciais para uma prática educativa de sucesso, tais como: a observação, a integração e a intervenção.

A observação é, sem dúvida, uma ferramenta essencial para a intervenção educativa de qualquer educador/a e professor/a. Deste modo, a observação permitiu-me obter conhecimentos para conhecer o grupo e a turma, bem como as suas

relações, as suas necessidades e dificuldades. Este processo foi uma ferramenta essencial, tendo estado sempre presente no decurso dos estágios curriculares.

A fase de integração constituiu o impulso para o processo de intervenção, sendo o mesmo de extrema importância para a prática educativa de um/a educador/a e professor/a, pois nesta fase complementam-se diversos processos, tais como: a observação, o planeamento, o agir e o avaliar. Nesta fase, e em ambos os contextos educativos foi possível proceder à realização de um projeto pedagógico.

No decurso destas fases surgiram diversas aprendizagens, sendo algumas destas relatadas no presente relatório através da explicitação das seis experiências-chave.

No que diz respeito, ao meu processo de aprendizagem sobre a pedagogia de projeto, posso dizer que me permitiu ter uma visão diferente relativamente ao papel das crianças no ambiente educativo, bem como observar e sentir o papel do/a educador/a de uma outra forma, uma vez que os conhecimentos que tinha assentavam mais no dito modelo tradicional de ensino. Deste modo, foi de extrema importância aprofundar os meus conhecimentos sobre a pedagogia de projeto, transformando a minha visão “fechada” numa visão “aberta” ao nível da educação.

A elaboração do mini projeto “Pinceladas com amor” revelou-se crucial, pois permitiu-me contactar na prática esta pedagogia, bem como foi um projeto que revelou por parte das crianças um elevado nível de implicação e de bem-estar, facto que considero muito positivo e gratificante.

Através desta pedagogia aprendi que os/as educadores/as e as crianças podem e devem trabalhar em conjunto na execução das atividades, que a criança pode e deve ter um papel ativo, interventivo e investigador, construindo o seu próprio conhecimento. Deste modo, o/a educador/a tem como funções orientar as crianças, proporcionando aprendizagens que as motivem e que ao mesmo tempo desenvolvam as suas competências. Para tal é fulcral, escutar as crianças no sentido de saber o que gostam de realizar, bem como de conhecer os seus interesses, hábitos e necessidades.

Vasconcelos (1998, p.145), afirma ainda que um/a educador/a deve ser visto como o “companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta”.

Quanto à realização da experiência-chave “Uma nova realidade sobre organização de espaço”, esta surgiu do facto de ter vivenciado e experienciado uma nova organização de espaço. Esta organização permitiu-me adquirir novas aprendizagens, evidenciando a importância da capacidade de me adaptar a diferentes realidades e modelos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2011, p12), “As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e atenção à dimensão estética constituam um princípio educativo básico”. Neste sentido este sistema de organização estimulava e potenciava nas crianças um maior convívio entre os pares, a partilha de ideias, de experiências, bem como proporcionou um leque diversificado de brincadeiras e de diferentes espaços.

Em relação à experiência-chave de articulação, que teve como intuito dar a conhecer a importância da afetividade na relação pedagógica, pude observar e vivenciar que as relações positivas podem contribuir para o sucesso da aprendizagem das crianças. Apesar da ausência de experiência profissional foi possível observar e experienciar que o estabelecimento de interações positivas baseadas no afeto, no apoio, no humor, na compreensão, na cooperação podem fazer a diferença no dia-a-dia. Estes pressupostos permitem criar um clima de bem-estar entre os intervenientes da ação pedagógica, motivando as crianças e os/as alunos/as. Através da motivação podemos criar condições para um ensino-aprendizagem de sucesso, proporcionando novos conhecimentos e aprendizagens.

A experiência relacionada com a prática da interdisciplinaridade entre as áreas disciplinares foi um desafio, pois nunca tinha praticado a mesma no Ensino do 1.º CEB. No decorrer da lecionação das aulas, esta prática foi evidenciada, devido ao empenho e trabalho de equipa. Todas as estratégias e atividades utilizadas foram estudadas e pensadas ao pormenor. A planificação revelou-se um instrumento crucial para a prática profissional. Considero também que um dos pontos cruciais da interdisciplinaridade constituiu no diálogo, que permitiu verificar que a partilha de conhecimentos e saberes entre os/as alunos e o professor/a é fundamental.

A experiência-chave relativa à elaboração e implementação do projeto “Nós e os outros” foi um outro desafio, e constituiu uma aprendizagem significativa. A aplicação deste projeto foi um desafio constante, uma vez que permitiu reforçar e

estabelecer a socialização por parte da turma, bem como de controlar a indisciplina e os comportamentos considerados desadequados. Pode-se dizer que o projeto foi realizado com sucesso, sendo uma vitória a cada semana que passava, verificável através da observação, desenvolvimento da turma e nos atos que tinham com os pares. Como cidadã, e futura docente de educação, reconheço que a elaboração deste projeto permitiu-me consciencializar de que os/as alunos/as necessitam cada vez mais de adquirir e desenvolver as suas competências sociais, pessoais e afetivas, para num que futuro próximo consigam ser cidadãos/ãs com valores e atitudes cívicas.

Relativamente ao exercício de investigação “As vozes das crianças”, permitiu-me ver a criança como um ser competente e com o direito de participar no meio em que se encontra inserido. Este estudo permitiu que as crianças pudessem dar a conhecer a sua perspetiva sobre o jardim-de-infância e da escola, revelando os seus gostos, interesses e vivências.

O mesmo também contribuiu para tomar consciência de que as crianças podem fazer a diferença na prática educativa de um/a educador/a e professor/a. Ao conhecer a sua visão e opinião, o docente de educação pode melhorar a sua prática através de uma reflexão assídua, bem como reconhecer que “as crianças não devem ser consideradas, nem sujeitos, nem objetos, mas participantes” no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2008, p.71)

Para além das experiências-chave mencionadas, a participação e as críticas construtivas das orientadoras cooperantes desempenharam um papel crucial no meu crescimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional em relação à profissão docente.

Segundo Formosinho (2009, p.110), “O professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos da formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente”. Concordando com as palavras do autor, as orientadoras cooperantes exercem um papel fundamental na iniciação das práticas educativas. De salientar que foi extremamente importante o papel de ambas durante todo o período e fases do estágio, nomeadamente nos momentos de reunião, onde colaboravam com as nossas atividades, bem como no esclarecimento de dúvidas.

Uma das aprendizagens e significantes ao longo do estágio foi a união e o

trabalho em equipa.

Como futura educadora e professora, a reflexão sobre o que fazia, o que poderia vir a fazer, ou o que poderia mudar foi muito importante, pois fui mudando e procedendo a alterações ao longo de todo o percurso, bem como tive a oportunidade de verificar que a profissão docente exige empenho, dedicação e, principalmente requer de um/a educador/a e professor/a a capacidade de ter uma mentalidade aberta em prol do seu profissionalismo e das crianças. Considero que é muito importante sermos reflexivos nas nossas práticas educativas, pois é através da reflexão que adquirimos novas aprendizagens, devendo esta constituir uma atividade constante no dia-a-dia. As crianças necessitam de educadores/as com uma postura segura e prontos a adquirir novas aprendizagens.

No seguimento da linha de pensamento de Freire mencionada anteriormente, os/as educadores/as e professores/as tornam-se e formam-se docentes em contacto com a prática e a reflexão. Neste sentido, e além das aprendizagens adquiridas através deste encontro, considero que irão surgir tenho mais encontros com a profissão permitindo-me crescer, adquirindo novas aprendizagens e enfrentando novos desafios. Cada encontro será diferente, mas julgo que cada um mostrará a importância de ser educadora e professora, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Em modo de conclusão, não me posso esquecer que este encontro, não seria possível sem as crianças, e que estas devem ser sempre o centro de todas as questões e preocupações. As crianças precisam de educadores/as e professor/as para construir as suas aprendizagens, mas não nós devemos esquecer que nós também precisamos delas para nos realizarmos como docentes de sucesso.

Em suma, considero que o processo educativo e de aprendizagem têm de ter como base a escuta em relação à criança, o respeito pelos seus interesses, gostos e necessidades, considerando que estes/as devem ter um papel ativo e participativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios Familiares*. (1.^a edição). Coimbra: Quarteto Editora.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barbosa, M. C. & Horn, M.G.S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3.^a edição). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Cardona, M.J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M & Tavares, T.C. (2011). *Guião de Educação- Género e Cidadania 1.º Ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

Delors, J. et.al., (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (2.ª edição). Porto: Edições ASA.

Estrela, A. (1994). *Teoria Prática de Observação de Classes- Uma estratégia de formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Editora Cortez.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Hohman, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6.ª Edição. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lapo, M.J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Alfarroba.

Lino, D. (2007). *O modelo pedagógico de Réggio Emílio*. In: Modelos Curriculares para a Educação de Infaância (4.ª Edicação). Porto: Porto Editora.

Lobrot, M. (1995). *Para que serve a escola?*. Lisboa:Terramar.

Lopes, M. J. (2003). *A metodologia da Grounded Theory. Um contributo para a conceitualização na enfermagem*. Revista de Investigação em Enfermagem.

Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marcano, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil – Una propuesta de organización des escenario escolar (2.ª edición)*. Madrid: Ediciones de la torre.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. *Redescobrir Vigotsky*. Destacável Noesis N^o 77. Associação Portuguesa de Educadores de Infância. Lisboa.

Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras*. Lisboa: DGE.

Morse, J.M. (2007). *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: Formasau.

Muniz, I. (2012). *A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Bahia: Via Letterarum Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Perfeito, A. et al., (2009). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pombo, O., Guimarães, H.M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade - Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Portugal, G & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Reis, P. (2000). *Educação para a Cidadania: através do desenvolvimento de capacidades de cooperação*. Cadernos de Educação de Infância, nº56 (Outubro/Dezembro).

Santos, M & Matos, F. (2009). *Que se ganha com o trabalho de projecto*. In: Dossier: O Trabalho de Projeto. Destacável. Noesis Nº 76. Associação Portuguesa de Educadores de Infância.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: Da importância da afetividade na educação e na adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, J.M.C., Corrêa, Z. & Menezes, M.R. (2013). *As contribuições da afetividade para o processo ensino aprendizagem na educação infantil*. Atas do 1.º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura. Desafios sociais e educação: culturas e práticas. Vila Nova de Gaia.

Sousa, A.B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.

Spoked, B. & Saracho, O., N. (1998). *Educando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania. Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Vilar, A.M. (1993). *O professor planificador*. (1.ª Edição). Porto: Edições ASA.

Zabalza, M (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto: Artmed Editora.

Legislação consultada

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 241/2001 - I série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 75/2008- I série. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice I. Registos fotográficos de algumas atividades realizadas durante o projeto “De olhos voltados para a água”



Fotografia 1. Construção da teia.



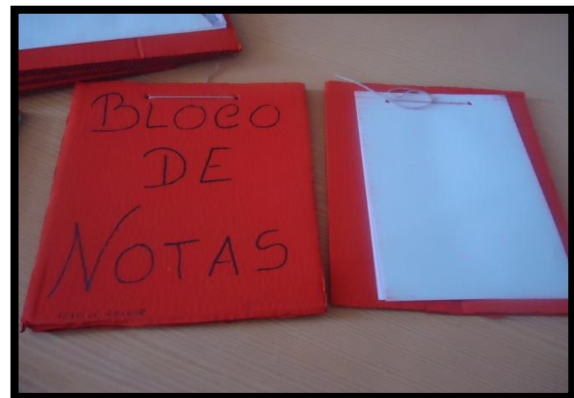
Fotografia 2. Diálogo sobre a importância da água para os seres vivos.



Fotografia 3. Elaboração dos desenhos sobre como fizeram os bonecos ecológicos.



Fotografia 4. Experiência sobre o flutuar.



Fotografia 5. Construção de um bloco de notas para a visita ao Parque Verde.



Fotografia 6. Realização do desenho sobre a visita no bloco de notas através da observação.



Fotografia 7. Construção de barcos de papel (origami).



Fotografia 8. Realização do placard sobre a visita, com os elementos observados e com os respetivos barcos.



Fotografia 9. Exploração das características das gotas através da dança.



Fotografia 10. Notícia sobre um rio poluído.



Fotografia 11. Dramatização "Gota, como és tu?".



Fotografia 12. Pesquisas sobre a água.



Fotografia 13. Dramatização sobre a questão problema, através de um teatro de fantoches.



Fotografia 14. Jogo do Twisted sobre a água limpa e água poluída.



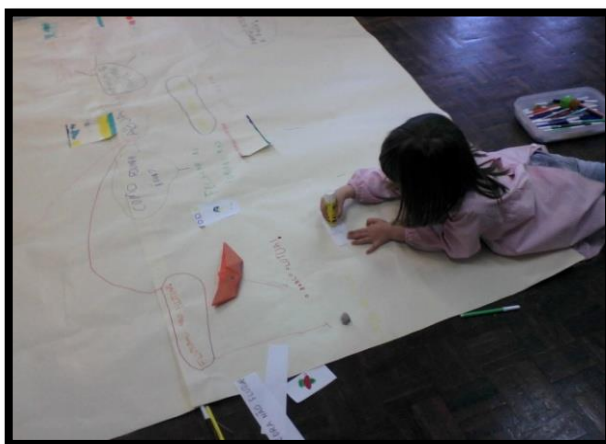
Fotografia 15. Técnica da tinta que cresce: elaboração das tintas, desenhos sobre a poluição e a respetiva exposição.



Fotografia 16. Visita ao Museu da Água.



Fotografia 17. Visualização do videoclip “Gota a gota, Litro a litro...Vamos lá poupar água”.



Fotografia 18. Última atualização da teia.



Fotografia 19. Estafeta sobre a poupança da água.

Apêndice II. Planificação “Pinceladas com Amor”

Pinceladas Com Amor

2 de maio de 2013

Escola Superior de Educação de Coimbra

Estagiárias: Marisa Rodrigues
Sara Rolo

Planificação

Projeto: Pinceladas Com Amor					
Tema: A mãe					
Conteúdos	Recursos	Competências	Estratégias	Metodologias	Avaliação
<p>- Área de expressão e comunicação</p> <p>Pintura;</p> <p>Materiais;</p> <p>Técnicas de expressão plástica;</p>	<p>-Recursos humanos:</p> <p>Grupo de crianças;</p> <p>Educadora de infância;</p> <p>Auxiliar de educação de Infância;</p> <p>Estagiárias;</p> <p>- Recursos materiais:</p>	<p>- Expressar-se por iniciativa própria;</p> <p>- Adquirir novos vocábulos;</p> <p>- Expressar-se oralmente em grupo;</p> <p>- Regular a participação nas diversas situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar</p>	<p>- Receção de uma carta de um artista, um pintor (kolongi), que pede para que se façam obras de arte e façam uma exposição em homenagem às mães;</p> <p>- Leitura da carta de forma a torná-la elemento de suspense e de forma expressiva;</p> <p>- Apresentação de</p>	<p>- A receção da carta será uma encenação entre a educadora e um elemento da instituição que rececionará a carta;</p> <p>- A carta e a sua leitura deverão ser transformadas num estímulo para as crianças e deverá ser lida em grande grupo;</p> <p>- A apresentação das obras deverá ser abordada em grande grupo, mas cada obra deverá ser observada</p>	<p>- Registo de conversas;</p> <p>- Fotografias da atividade;</p> <p>-Observação/Registo sistemático das crianças durante todo o processo;</p> <p>- Sistema de acompanhamento de crianças (SAC);</p>

<p>História;</p> <p>Geografia;</p> <p>Afetos;</p> <p>Comunicação;</p>	<p>- Papeis de diferentes texturas e matérias;</p> <p>Feltros de várias cores</p> <p>Massinhas de letras</p> <p>Purpurinas;</p> <p>Fios de várias grossuras e materiais</p>	<p>a fala dos outros);</p> <p>- Formular perguntas;</p> <p>- Ser capaz de representar diferentes forma e nomeá-las;</p> <p>- controlar a motricidade fina;</p> <p>- Pintar em zona delineada com fronteira;</p> <p>- Explorar de tintas acrílicas;</p> <p>- Explorar as possibilidades de</p>	<p>duas obras sobre a mãe de dois autores diferentes (Kolongi, Gustav Klimt);</p> <p>- Dialogo com as crianças sobre a carta, as obras, os autores e a sua opinião sobre a proposta;</p> <p>- Jogos do chapéu dos afetos, ou seja colocam um chapéu temático e falam dos seus sentimentos sobre a sua mãe;</p> <p>- Leitura de um livro “A mãe Maravilha” de Orianne Lallemand</p>	<p>por cada criança individualmente;</p> <p>- Diálogo em grande grupo;</p> <p>- Jogo do chapéu deverá ser realizado em grande grupo, em roda, mas falará a criança individualmente aquando possuir o chapéu;</p> <p>- Leitura da história em grande grupo;</p> <p>-Elaboração das obras de arte serão realizadas em duas fases, a primeira fase será referente à da pintura e a segunda fase para a moldura. Ambas as fases serão efetuadas em</p>	
---	---	---	--	--	--

		<p>diferentes materiais: elementos naturais, lãs, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido...rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando..., procurando formas, cores, texturas espessuras.;</p> <p>- Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados, colados...</p> <p>- Ter curiosidade e desejo de saber;</p> <p>- Ser capaz de observar e descrever;</p>	<p>(Editora Presença), questões sobre o livro e conversa sobre as mães;</p> <p>- Elaboração de uma obra de arte, uma pintura, sobre a sua mãe e sua moldura;</p> <p>- Composição de uma exposição de pintura considerando algumas das suas características;</p> <p>- Apresentação da exposição às homenageadas;</p>	<p>pequenos grupos;</p> <p>- Exposição será iniciada pelo educador e pela auxiliar que cortarão a fita de abertura e proclamarão algumas palavras e o grupo apreciará a sua exposição;</p> <p>- A apresentação será feita por cada criança à sua mãe;</p>	
--	--	---	---	---	--

Apêndice III. Carta do pintor Kolongi

Caríssimos,

Meninos e meninas dos quatro anos, da [REDACTED]
[REDACTED]

Olá amigos e amigas espero que se encontrem bem.

Eu sou o Kolonji, sou Afro-Americano e pinto quadros lindos, sou um artista, um pintor.

No frasco da mensagem que vos envio mando-vos uma surpresa: uma obra de arte que eu adoro com o nome “ Amor de Mãe” e envio-vos outra de um senhor que já não está cá. Essa pintura é do Gustav Klint, um pintor fantástico. Ele é Austríaco e pintava muitíssimo bem. Gostava de vos fazer um pedido. Aceitam?

Gostava que fizessem umas pinturas e realizassem uma exposição em que criassem uma obra de arte dedicada à vossa mãe. A exposição poderia ter o nome de “ Pinceladas com o amor”, o que acham?

Obrigado e vejam o presente que vos envie com todo o carinho.

Beijos e abraços

Kolongi

Apêndice IV. Registos fotográficos do mini projeto “Pinceladas com Amor”



Fotografia 20. Observação do objeto enviado pelo pintor Kolongi.



Fotografia 21. Paratipificação e observação da educadora-cooperante na observação do objeto.



Fotografia 22- Observação da obra de arte “ Amor de Mãe” de kolongi.



Fotografia 23. Observação da obra de arte “ Mãe e filho” de Gustav Klimt.



Fotografia 24. Explicação sobre o jogo do chapéu e observação do mesmo.



Fotografia 25. A ajuda do chapéu para expressarem um sentimento ou uma situação favorita entre a criança e a sua mãe.

Fotografia 26. Elaboração das obras de arte com pincéis.



Fotografia 27. Elaboração das obras de arte com o auxílio da mão.



Fotografia 28. Leitura do livro “
Mamã Maravilha “ de Orianne
Lallemand.

Fotografia 29. Diálogo com o grupo
sobre o livro e o tema.



Fotografia 30. Elaboração das obras com
diversos materiais.



Fotografia 31. Exposição das obras de arte.

Apêndice VI. Registos fotográficos das salas



Fotografia 32. Sala dos Cantinhos.



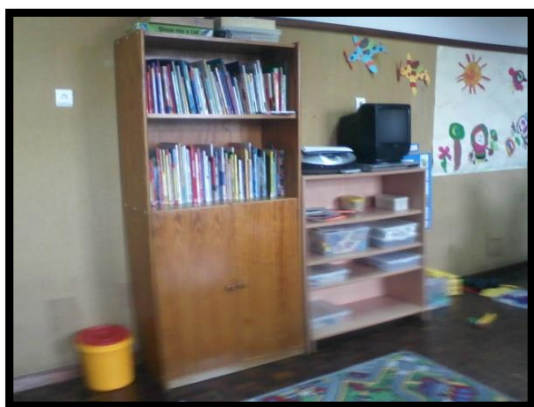
Fotografia 33. Casa das bonecas.
(Sala dos Cantinhos)



Fotografia 34. Mercearia e cozinha (Sala dos Cantinhos).



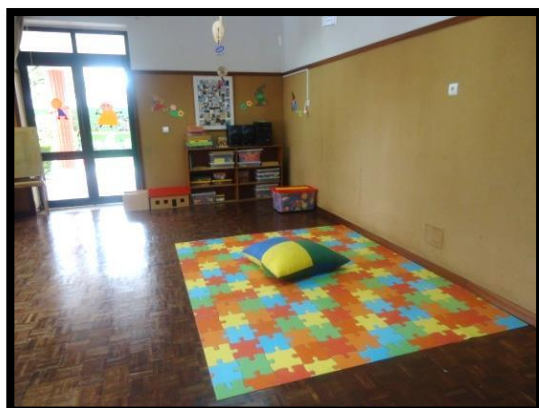
Fotografia 35. Salão.



Fotografia 36. Cantinho da Mediateca.(Salão)



Fotografia 37. Salão.

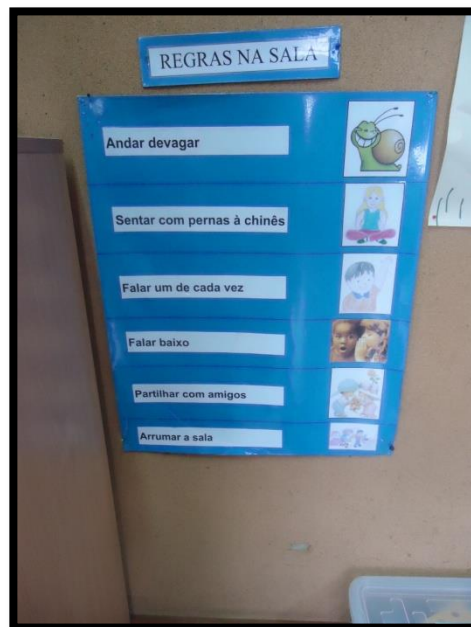


Fotografia 38 e 39. Sala das Cores.

Apêndice VII. Registos fotográficos das regras de comportamento



Fotografia 40. Regra da Sala dos Cantinhos.



Fotografia 41. Regra do Salão.

Apêndice VIII. Alguns registos fotográficos do ato lúdico



Fotografia 42. Jogos de construção (animais).



Fotografia 43. Diversas atividades: jogos de construção, leitura de livros, puzzles.



Fotografia 44. Diversas atividades: faz de conta, leitura de livros e jogos de construção.



Fotografia 45. Jogos de construção (computadores).

Apêndice IX. Planificação “Dia das bruxas”

Planificação de Aula de Português

Escola: [REDACTED]

Data: 28 de outubro de 2013

Duração: 9.00h-10.30h

Aula n.º: 31

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A

Tema:

Dia das Bruxas

Sumário:

Leitura e interpretação do livro “ A Bruxa Mimi” de Korly Paul e Valerie Thomas.
Adjetivos, sinónimos e antónimos.

Domínio:

Oralidade;

Leitura e escrita;

Educação literária;

Gramática.

Subdomínio:

Respeitar regras de interação discursiva:

- Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.

Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos:

- Referir o essencial de textos ouvidos.



Produzir um discurso oral com correção:

- Falar de forma audível;
- Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos);
- Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados;
- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado;
- Construir frases com grau de complexidade crescente;

Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor:

- Responder adequadamente a perguntas;
- Formular adequadamente perguntas e pedidos;
- Partilhar ideias e sentimentos;
- Recontar e contar;
- Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema;

Apropriar-se de novos vocábulos:

- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora).

Organizar a informação de um texto lido:

- Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 200 palavras;

- Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito;
- Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente e escrevendo-o de maneira concisa;
- Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor:

Desenvolver o conhecimento da ortografia:

- Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos;
- Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta.

Mobilizar o conhecimento da pontuação:

- Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til;
- Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e ordenações.

Transcrever e escrever textos:

- Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos *quem, quando, onde, o quê, como*.

Planificar a escrita de textos:

- Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.

Redigir corretamente:

- Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal;
- Utilizar, com coerência, os tempos verbais;

- Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes;
- Cuidar da apresentação final do texto.

Ouvir ler e ler textos literários:

- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

Compreender o essencial dos textos escutados e lidos

- Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história;
- Fazer inferências (de sentimento – atitude);
- Recontar uma história ouvida ou lida;
- Propor alternativas distintas: alterar características das personagens.

Ler para apreciar textos literários:

- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular;
- Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Explicitar regularidades no funcionamento da língua

- Identificar nomes;
- Identificar adjetivos.

Compreender formas de organização do léxico

- A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.

Recursos humanos:

Docente;
Alunos/as;
Estagiárias.

Recursos físicos:

Sala de aula;

Recursos materiais:

- Poster da Mimi (A3);
- Livro a “Bruxa Mimi”. Autores: Korly Paul e Valerie Thomas. Editora: Gradiva/Junior;
- Canetas;
- Lápis;
- Caderno;
- Varinha mágica;
- Bostik;

Desenvolvimento da aula(atividades/estratégias):

A estagiária introduzirá o tema do “dia das bruxas”, com o objetivo de promover o diálogo com os/as alunos/as e elucidá-los/las, bem como contextualizá-los/las sobre a época do ano em que se comemora o presente dia. Deste modo pretende-se abordar os seguintes itens: quantos dias tem o presente mês, em que posição se encontra o mês, qual o mês anterior e posterior...;

De seguida, a estagiária irá proceder à leitura da obra literária “A bruxa Mimi” e com o auxílio de uma varinha mágica deverá enfatizar e realçar a obra descrita.

Posteriormente, a estagiária procederá à interpretação oral do texto com os/as alunos/as, através das seguintes questões:

- Onde é que ficava a casa da bruxa Mimi?
- Como é que era a casa da bruxa Mimi?
- Qual é que era o problema da bruxa Mimi?
- O gato Rogério sentia-se muito infeliz. Justifica a tua resposta.
- Depois de tantas tentativas, qual foi a solução que a bruxa Mimi arranjou para o seu problema?

As respostas às questões deverão ser registadas no quadro, e no caderno dos/as alunos/as;

Por último, a estagiária irá expor no quadro um poster ilustrativo da “bruxa Mimi”, com o intuito de os/as alunos/as criarem qualidades (adjetivos) referentes à personagem. As qualidades deverão estar expostas de modo a criar uma teia, em redor do poster. (Anexo I)

Durante a realização da presente atividade, a estagiária procederá ao questionamento em relação às qualidades que os/as alunos/as apresentaram, constituindo como objetivo a criação de sinónimos e antónimos das qualidades apresentadas pelos/as mesmos/as.

Avaliação:

Observação direta.

Planificação de Aula de Matemática

Escola: [REDACTED]

Data: 28 de outubro de 2013

Duração: 11:00h – 12:30h

Aula n.º: 31

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A



Tema: Dia das bruxas

Sumário:

Introdução dos números pares e ímpares.

Domínio:

Números e operações:

Números naturais;

Adição e Subtração.

Subdomínio:

Conhecer os numerais ordinais

- Utilizar corretamente os numerais ordinais até «vigésimo».

Contar até mil

- Estender as regras de construção dos numerais cardinais até mil;
- Efetuar contagens de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 100 em 100.

Reconhecer a paridade

- Distinguir os números pares dos números ímpares utilizando objetos ou desenhos e efetuando emparelhamentos;
- Identificar um número par como uma soma de parcelas iguais a 2;
- Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades.

Adicionar e subtrair números naturais

- Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo;
- Subtrair fluentemente números naturais até 20;
- Adicionar ou subtrair mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos;
- Adicionar dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo;
- Subtrair dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do Cálculo;

Resolver problemas

- Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.

Recursos humanos:

- Docente;
- Estagiárias;
- Alunos/as.

Recursos físicos:

- Sala de aula;

Recursos materiais:

- Poster da Mimi (A3);
- Carta;

- Canetas;
- Lápis;
- Borracha;
- Caderno;
- Livro de matemática;
- Quadro;
- Giz.

Desenvolvimento da aula (atividades/estratégias):

Para dar continuidade ao tema iniciado na aula de português, a estagiária apresentará a leitura de uma carta enviada pela bruxa Mimi à turma. Esta carta tem como objetivo colocar à turma três desafios, que os/as alunos/as irão desvendar ao longo dia. Cada desafio irá pertencer a cada área de estudo: matemática, estudo do meio e expressão físico-motora. (Anexo I)

O primeiro desafio será alusivo à área de matemática, onde se pretende abordar a introdução do tema dos números pares e ímpares.

A estagiária irá começar por ler o primeiro desafio colocado pela bruxa Mimi:

- “Disseram – me ontem que eu tenho um lindo par de olhos pretos, mas eu não percebi o que me quiseram dizer! Bolas! Não sei o que é um par de olhos, vocês sabem me dizer o que é? “

A partir deste desafio pretende-se criar um diálogo com os/as alunos/as sobre o que é um número par, bem como um número ímpar. Para auxiliar a introdução do tema, o poster continuará no quadro, de modo a que a turma visualize como é constituído um número par e um número ímpar, bem como encontre outros constituintes do número par e ímpar, tais como: um par de meias, uma par de sapatos, um gato, um chapéu, etc.

Posteriormente, e para consolidar os conhecimentos adquiridos, a estagiária solicitará à turma a realização da ficha de matemática (página 50). A ficha deverá ser realizada em conjunto (estagiária e turma).

Avaliação:

Observação direta.

Planificação de Aula de Estudo do Meio

Escola: [REDACTED]

Data: 28 de outubro de 2013

Duração: 14:00h – 15:00h

Aula n.º: 31

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A



Tema:

Dia das Bruxas

Sumário:

Tradições Populares: Dia das bruxas/ Pão-por-Deus – origens e características.
Identificação dos locais de nascimento, habitação e férias no mapa de Portugal.

Domínio:

À Descoberta de si mesmo.

Subdomínio:

Identificar o passado mais longínquo da criança:

Reconhecer datas e factos;

Localizar, numa linha de tempo, datas e factos significativos;

Reconhecer unidades de tempo: o mês e o ano;

Localizar, em mapas, o local do nascimento, locais onde tenha vivido anteriormente ou tenha passado férias.

Recursos humanos:

Docente;

Alunos.

Recursos físicos:

Sala de aula.

Recursos materiais:

Meios scripto-audio-visuais: computador e projetor; fichas de trabalho; lápis; caneta; borracha; carta da “bruxa Mimi”; mapa de Portugal; Globo ou Planisfério;

Desenvolvimento da aula(atividades/estratégias):

Dar-se-á continuidade à aula com um diálogo sobre a época que se aproxima (dia das bruxas) envolvendo algumas questões orientadoras:

- Qual é a época?
- Como se comemora essa época?
- Qual a nossa tradição?
- Qual a diferença entre o dia das bruxas e o Halloween?
- Tradições que conhecem?

Outras questões poderão surgir a partir os conhecimentos dos/as alunos/as e das suas curiosidades.

Posteriormente a este diálogo será analisada uma apresentação digital que esclarecerá a diferença entre o dia das bruxas e o Halloween. A par será mostrado no planisfério ou no globo os países que possuem a tradição adotada pelo nosso país. No momento seguinte serão apresentadas algumas das nossas tradições nacionais e as suas incidências territoriais, as quais serão mostradas no mapa de Portugal.

No seguimento do momento anterior será proposto à turma um desafio. Utilizando como elemento motivador e encadeador uma carta da bruxa Mimi, será pedido aos alunos/as procurem, no mapa de Portugal (facultado pelas estagiárias, anexo I), o local de nascimento, onde vivem e onde passam férias. Posteriormente será pedido aos alunos/as que em casa, junto dos seus pais, procurem saber como comemoram a presente época.

Avaliação:

Observação direta para preenchimento de tabela de análise. Ficha de trabalho.

Planificação de Aula de Expressão Físico-Motora

Escola: [REDACTED]

Data: 28 de outubro de 2013

Duração: 15:00h – 16:00h

Aula n.º:

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A

Tema:

Dia das Bruxas

Sumário:

Jogos de corrida com diferentes deslocamentos.

Domínio:

Jogos

Subdomínio:

Participação em jogos

Meta Final:

Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida com «fintas» e «mudanças de direção» e de velocidade; combinações de apoios variados associados com corrida, marcha e voltas; lançamentos de precisão e à distância; pontapés de precisão e à distância.



Recursos humanos:

Docente

Alunos

Recursos físicos:

Sala de aula

Recursos materiais:

Adereços diversos; 12 cadeiras;

Desenvolvimento da aula(atividades/estratégias):

A continuação da aula deverá ser efetuada, se possível na rua ou em espaço amplo. Será apresentado o terceiro desafio da bruxa Mimi (estratégia anteriormente apresentada).

Serão formados quatro grupos, três de cinco elementos e um de quatro elementos. Em seguida, o professor transmitirá as regras do jogo que será preconizado pela turma.

Numa primeira fase, o jogo consistirá, numa estafeta, em que cada grupo terá que efetuar um tipo de deslocamento, previamente designado pelo/a professor/a. Todos os elementos do grupo farão o mesmo percurso, competindo com os outros grupos e o ultimo elemento, do grupo, adquirirá um objeto para finalizar esse deslocamento. Este procedimento será repetido quatro ou cinco vezes.

Os deslocamentos realizados serão: corridas para a frente, corrida à retaguarda, deslocamento ao pé-coxinho com o pé direito e com o pé esquerdo, salto com pés juntos.

Para finalizar será realizado o jogo das cadeiras. Serão colocadas 12 cadeiras e uma espécie de caldeirão no meio para colocar os objetos anteriormente adquiridos. Os/as alunos/as correrão envolta do caldeirão segundo orientações dadas pelo professor (diferentes deslocamentos) e quando ouvirem a palavras sentar terão que procurar uma das cadeiras, quem não conseguir se sentar sai do jogo.

No início deste jogo existirão doze cadeiras e à medida que o jogo avança serão retiradas duas cadeiras de cada vez.

No final conseguem a poção mágica, sumo de fruta para todos.

Avaliação:

Observação direta para preenchimento de tabela de análise.

Apêndice X. Carta enviada pela Bruxa Mimi

Bruxa Mimi 28 - 10 - 2013

Olá meus queridos amigos.

Espero que se encontrem bem.

Ouvi cá do alto, sim que eu ouço tudo, que ouviram os meus pequenos problemas com a minha casa e com o meu gato. Contudo continuo com alguns problemas bem mais complicados, visto isso gostaria de vos pedir ajuda. Queria vos pedir ajuda para três problemas.

O primeiro problema envolve os meus olhos, que vos envio numa caixa mas devolvam que eu preciso deles para ver. Disseram – me ontem que eu tenho um lindo par de olhos pretos, mas eu não percebi o que me quiseram dizer!

Bolas! Não sei o que é um par de olhos, vocês sabem me dizer o que é?

Depois existe o meu segundo problema, como vos enviei os meus olhos não consigo olhar para o meu mapa e preciso de assinalar o local onde nasci, o local onde vivo e o local onde passei férias. Então enviei-vos um mapa para me ajudarem e para me dizerem onde vocês nasceram, onde vivem e onde passaram férias.

Só peço mais uma ajuda, tenho um terceiro problema. Eu preciso de fazer uma poção mágica, logo precisava que vocês me ajudassem a faze-lo. A poção está com a professora.

Espero que me possam ajudar, preciso mesmo da vossa ajuda.

Muitos beijinhos e abraços.

“Vale protinus te videre”!



Fotografia 50. Disciplina de E.M.- Localização dos locais da Bruxa Mimi.



Fotografia 51. Trabalho sobre a localização dos locais dos/as alunos/as.



Fotografia 52. 53. 54. Disciplina E.F.M.- Deslocamentos para a obtenção dos objetos para a poção.

Apêndice XII. Planificação “A Diferença”

Planificação de Aula de Apoio ao Estudo

Escola: [REDACTED]

Data: 13 de novembro 2013

Duração: 11h00-12.30h

Aula n.º:

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A

Tema:

A Diferença

Sumário:

Trabalho de Projeto

Brainstorming e debate sobre as diferenças existentes entre os indivíduos.

Domínio:

Aplicação de métodos de estudo.

Subdomínio:

Respeitar regras de interação discursiva:

- Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.
- Selecionar, organizar e tratar a informação
- Organizar os trabalhos diários;
- Expor de dúvidas e dificuldades;



- Implementar planos de aprendizagem com base em compromissos estabelecidos;
- Realizar jogos didáticos.

Recursos humanos:

- Docente;
- Alunos/as.

Recursos físicos:

- Sala de aula.

Recursos materiais:

Canetas; cartolina; cola; computador; imagens em suporte papel; projetor.

Desenvolvimento da aula (atividades/estratégias):

Em primeiro lugar será introduzido o tema as diferenças. Serão apresentadas duas imagens, uma de duas crianças gémeas e outra com duas crianças fisicamente diferentes. Estas imagens tinham o intuito de serem analisadas pelos alunos e que respondessem o que observavam, objetivo denotarem que as gémeas também são diferentes e não só as características físicas nos tornam diferentes.

Seguidamente será proporcionado um “Brainstorming”. Nesta atividade, os alunos deverão apresentar ideias sobre o tema, estas serão registadas no quadro, assim podendo ser observado de forma global todas as ideias sobre a temática.

As principais regras do brainstorming consistirão em reconhecer cada contribuição registando-a e evitar qualquer análise até a fase de produção de ideias ter terminado.

Numa fase seguinte os alunos observarão uma apresentação digital que evidenciava alguns tipos de diferenças e criou-se um diálogo sobre o que observavam.

Numa fase posterior, será proposto um trabalho de grupo, as crianças em grupos de pares teriam que observar uma imagem, tinham que falar sobre ela e identificar diferenças que eram evidentes na imagem, dizer que tipo de diferenças traduzia a imagem e qual a sua opinião sobre as diferenças identificadas.

Num momento seguinte cada grupo apresentará o seu trabalho à turma e cada criança poderia explicar a sua opinião dando assim início ao debate em turma.

Para finalizar foram colocadas duas perguntas para debater “Que tipos de diferenças existem?” e “Que atitudes observamos, em nós e nos outros, em relação à diferença?”.

O debate obedecia às seguintes normas:

Cada grupo terá o direito de apresentar o seu trabalho sem interrupções;

O grupo que apresenta poderá ser auxiliado, na sua apresentação, por colegas ou professor caso precisem e peçam;

Cada criança só se poderia pronunciar quando coloca-se a mão no ar e quando o moderador do debate (professor ou aluno selecionado para moderar o debate) lhe desse oportunidade.

Todos os alunos poderão e deverão falar na sua vez.

Os alunos não se podem interromper os colegas.

Para finalizar deverá ser feita uma conclusão e avaliação em turma de todo o trabalho desenvolvido.

Deverá ser sugerido ou negociado o tema da próxima aula.

Avaliação:

Observação direta.

- Implementar planos de aprendizagem com base em compromissos estabelecidos;
- Realizar jogos didáticos.

Recursos humanos:

- Docente;
- Estagiárias;
- Alunos/as.

Recursos físicos:

- Sala de aula.

Recursos materiais:

- Imagens;
- Canetas;
- Cesto;
- Cartolina;
- Cola;
- Computador;
- Anúncio “Atitude é tudo”;
- Projetor.

Desenvolvimento da aula(atividades/estratégias):

Dando continuidade ao tema abordado na aula de português, o/a docente apresentará um anúncio sobre o valor da ajuda, e da ajuda em comunidade. Este pequeno anúncio servirá de introdução para um jogo didático sobre os valores e as atitudes corretas e incorretas que se devem ter enquanto cidadãos.

Deste modo, o/a professor/a deverá realizar um diálogo com os/as alunos/as sobre o que observaram no filme, bem com questionar os /as mesmos /as sobre situações em que já ajudaram alguém e como se sentiram.

Após o diálogo, o/a professor/a explicará à turma que irão jogar o jogo do cesto, que se procederá do seguinte modo:

- A turma formará grupos de dois elementos;
- O/a professor/a passar por todas as mesas com um cesto e dentro desse cesto estarão imagens de atitudes, valores e situações corretas e incorretas;
- Cada grupo deverá retirar uma imagem e deverá observar a imagem, comentando entre si sobre o que contém a imagem;
- Após a observação, o/a professor/a solicitará que cada grupo escolha um porta-voz e que se dirija ao quadro comentando a imagem. Ao comentar a imagem o/a aluno deverá revelar se a atitude, o valor ou a situação presente na imagem é correta ou incorreta, bem como o que sente em relação à imagem;
- Finalizada a observação e o comentário de todos os grupos, o/a docente explicará à turma que irão realizar um placard com as atitudes, os valores e as situações corretas que estavam presentes nas imagens;
- Posteriormente, e para finalizar a atividade, o/a professor/a pedirá à turma que em conjunto escolha um título para o seu placard.

Avaliação:

Observação direta para preenchimento de tabela de análise.

Apêndice XIV. Planificação “Emoções, explorar para viver e comunicar”

Planificação de Aula de Apoio ao Estudo

Escola: [REDACTED]

Data: 27 de novembro de 2013

Duração: 11h00-12.30h

Aula nº: 52

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A



Tema:

Emoções explorar para viver e comunicar

Sumário:

Exploração das emoções

Domínio:

Aplicação de métodos de estudo.

Subdomínio:

Respeitar regras de interação discursiva:

- Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.
- Selecionar, organizar e tratar a informação
- Organizar os trabalhos diários;

- Expor de dúvidas e dificuldades;

- Implementar planos de aprendizagem com base em compromissos estabelecidos;

- Realizar jogos didáticos.

Recursos humanos:

- Docente;

- Alunos/as.

Recursos físicos:

- Sala de aula.

Recursos materiais:

Canetas; cartolina; cola; computador; imagens em suporte papel; projetor.

Desenvolvimento da aula (atividades/estratégias):

Em primeiro lugar será introduzido o tema emoções, que esteve presente durante os dias anteriores, será pedido para as crianças falarem no que são emoções e sentimentos e porque são importantes (o dialogo terá que ser orientado pelo professor visto que o tema é um pouco abstrato para as crianças desta idade).

Posteriormente, será apresentada a obra de arte “La Gioconda” de Leonardo da Vinci, em que deve ser explorada a expressão facial com a turma e propor alterar a emoção da Monalisa.

Após esta transformação, serão apresentadas e negociadas ordens de trabalho.

Serão formados grupos de trabalho (3 grupos de 5 elementos e 1 grupo de 4 elementos) para realização de diferentes trabalhos, tais como:

- Construção da teia com o intuito de sistematizar o que já foi trabalhado;
- Placard artístico com as obras recriadas;
- Expor trabalhos de estudo do meio;
- Criar um cartaz sobre as emoções;

Avaliação:

Observação direta.

Apêndice XV. Música adaptada “All you need is love” dos “The Beatles

Love, love, love

Love, love, love

Love, love, love

Vou pedir no Natal

uma bola mágica.

Que espalhe por todos muita

alegria.

Que mostre a todos como sorrir

e ser feliz,

é fácil!

All you need is love

All you need is love

All you need is love, love

Love is all you need.

Vou pedir no Natal

uma bola mágica.

Que ensine a todos o que é a partilha.

Que traga a todos muita paz

e felicidade.

É fácil!

Apêndice XVI. Planificação “Quem sou eu e como sou?”

Planificação de Aula de Apoio ao Estudo

Escola: [REDACTED]

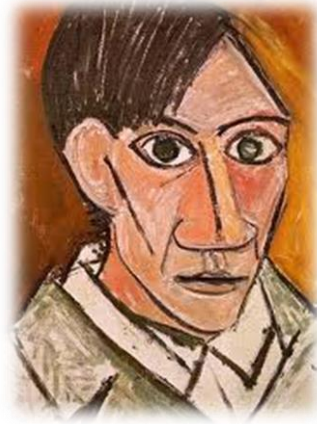
Data: 27 de novembro de 2013

Duração: 11h00-12.30h

Aula n.º:

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A



Tema:

Quem sou eu e como sou?

Sumário:

Trabalho de Projeto.

Exploração do tema “Quem sou eu e como sou?”.

Construção de um diário com auto-retrato.

Domínio:

Aplicação de métodos de estudo.

Subdomínio:

Respeitar regras de interação discursiva:

- Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.
- Selecionar, organizar e tratar a informação
- Organizar os trabalhos diários;
- Expor de dúvidas e dificuldades;
- Implementar planos de aprendizagem com base em compromissos estabelecidos;

- Realizar jogos didáticos.

Recursos humanos:

- Docente;
- Alunos/as.

Recursos físicos:

- Sala de aula.

Recursos materiais:

Canetas; cartolina; cola; computador; imagens em suporte papel; projetor.

Desenvolvimento da aula (atividades/estratégias):

Em primeiro lugar será introduzido o tema com a abordagem das aulas anteriores que focavam retratos, descrições...

Na aula anterior será pedido a cada aluno, que em casa, tragam uma fotografia que gostem de si próprios.

Em aula será entregue pequenos cartões que possuíam afirmações para completar, exemplo a minha cor preferida é... e os alunos completaram com desenhos.

Posteriormente será pedido que em grupos de pares façam uma frase que caracteriza ou descreva o colega, como ele é.

De seguida, será apresentado o autorretrato de Pablo Picasso e será proposto as crianças fazerem o seu. Será entregue uma fotografia impressa em papel, farão o seu autorretrato recortando a sua fotografia em quadrados.

Para finalizar cada criança com o trabalho realizado, construiu um diário para escrever, que continha as suas características. Num último momento apresentaram uns aos outros o seu diário.

Será feita a análise de todo o trabalho desenvolvido pelos alunos/as ao longo de todo o processo do projeto “Nós e os outros”.

Avaliação:

Observação direta .Produção de trabalhos.

Apêndice XVII- Planificação “Era uma vez a família...”

Planificação de Aula de Apoio ao Estudo

Escola: [REDACTED]

Data: 8 de janeiro de 2014

Duração: 11h00-12.30h

Aula n.º: 68

Ano: 2º Ano 1º CEB

Turma: A

Tema:

Era uma vez a família...
Os Reis do Oriente!



Sumário:

Diálogo e visualização de uma apresentação digital sobre os tipos de famílias: monoparental, nuclear, reconstituída e extensa.

Visualização de uma curta-metragem: “ Era uma vez uma família.”

Apresentação das árvores genealógicas da turma.

Domínio:

Aplicação de métodos de estudo.

Subdomínio:

Respeitar regras de interação discursiva:

- Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.
- Selecionar, organizar e tratar a informação
- Organizar os trabalhos diários;

- Expor de dúvidas e dificuldades;
- Implementar planos de aprendizagem com base em compromissos estabelecidos;
- Realizar jogos didáticos.

Recursos humanos:

- Docente;
- Estagiárias;
- Alunos/as.

Recursos físicos:

- Sala de aula.

Recursos materiais:

- Imagens;
- Canetas;
- Cesto;
- Cartolina;
- Cola;
- Computador;
- Anúncio “Atitude é tudo”;
- Projetor.

Desenvolvimento da aula(atividades/estratégias):

Dando continuidade ao tema abordado ao longo da semana, o/a docente dialogará com a turma sobre do presépio e o nascimento de Jesus. Este diálogo será conduzido para que a turma chegue à conclusão que as personagens do presépio formam uma família.

A partir deste diálogo, o/a docente questionará os/as alunos sobre os diversos tipos de família, nomeadamente: quanto à sua constituição e os sentimentos que se nutrem numa família. Deste modo, e de acordo com o diálogo, o/a docente apresentará uma apresentação digital com imagens de diversas famílias, explicando cada tipo de família, tais como: a família nuclear, a família extensa, a família monoparental e a família reconstituída. O presente diálogo e apresentação tem como objetivo dar a conhecer os diversos tipos de famílias, bem como abordar que todas as famílias são diferentes quanto à estrutura, à cultura e aos sentimentos, sendo fundamental fomentar o respeito por cada família.

Posteriormente, o/a docente apresentará uma curta-metragem intitulada: “ Era uma vez uma família”, que retratará a história uma família reconstituída. No final da visualização da curta-metragem e os/as alunos deverão concluir qual o tipo de família presente na curta-metragem. Após a atividade mencionada anteriormente, o/a docente pedirá a cada aluno/a que apresente à turma a sua árvore genealógica, bem como o sentimento que nutre por esta. Em relação aos sentimentos, o/a professora solicitará que através do sentimento de cada aluno/a escolham um símbolo que represente esse sentimento. De mencionar ainda que a árvore genealógica deverá ser realizada em casa, com os/as alunos/as e a sua família.

Avaliação:

Observação direta e realização da árvore genealógica.

Apêndice XVIII. Registos fotográficos “Era uma vez a família...”



Fotografia 55. Diálogo e apresentação em PowerPoint dos tipos de famílias.

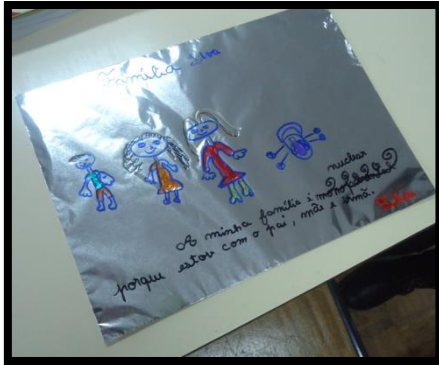


Fotografia 56. Continuação do diálogo sobre as famílias.



Fotografia 57. Diálogo com a turma sobre as suas famílias.

Apêndice XIX. Registo fotográfico da exposição “ Como vejo a minha família”



Fotografia 58. Desenho da família nuclear.



Fotografia 59. Desenho da família monoparental.



Fotografia 60. Desenho de uma família nuclear.



Fotografia 61. Exposição "Como eu vejo a minha família".

Apêndice XX. Exemplo de duas entrevistas (EPE e 1.º CEB)

Entrevista I

(EPE)

Estagiária: Agora vão conversar um pouco comigo, pode ser?

C.1⁷: Sim.

C.2⁸: Sim.

Estagiária: Então digam lá porque é que vocês acham que os meninos/as vêm à escolinha?

C.1: Porque têm de fazer um trabalho...

Estagiária: Tem que fazer trabalhos?

C.1: Sim, para quando forem grandes tem que casar.

Estagiária: Ai é? Tem que trabalhar não é? Então e tu C.2, o que é que achas? Porque que é os meninos/meninas têm que vir à escola?

C.2: Porque as mães têm que ir trabalhar.

Estagiária: Porque as mães têm que ir trabalhar..

Estagiária: Então e vocês acham que a escolinha é precisa?

C.2: Sim..

C.1: Porque há muitos trabalhos para ficar bonita.

Estagiária: Mas é precisa a escolinha? Acham que sim?

C.1: Sim.

⁷ Criança nº1

⁸ Criança nº2

C.2: Siiim.

Estagiária: E porquê? Porque é que ela é precisa? Pensem lá...

C.1: Já pensei...nós vamos fazer o trabalho porque as mães têm de ir trabalhar para terem mais força para ir correr...

C.2: E dinheiro..

Estagiária: E dinheiro..muito bem.

Estagiária: Então e o que é que acontece cá na escolinha? Contem-me...

C.1: Acontece..acontece para irmos brincar...

Estagiária: É brincar...e mais ? O que é que acontece mais?

C.2: Fazer trabalhos..

C.1: e..e...e

Estagiária: E que tipo de trabalhos? Quais são esses trabalhos?

C.1: Desenhos.

Estagiária: E mais?

C.1 Pinturas...brincar...correr...ler...

Estagiária.: Vocês não fazem mais nada cá na escolinha?

C.1: Sim.

C.2: Siiim.

Estagiária: Então o que é vocês fazem?

C.1: Também dormir...comer...ir embora...

Estagiária: Ir embora? Pois, também fazem isso...

C.2: Com as mães.

Estagiária: Então e digam-me uma coisa, o que é que vocês acham que os meninos/as gostam mais de fazer aqui na escolinha?

C.1: Correr lá fora.

Estagiária: E tu C.2? O que gostas mais de fazer na escolinha?

C.2: Fazer pinturas.

Estagiária: E tu C.1, o que é que gostas mais de fazer na escolinha?

C.1: Correr lá fora e brincar.

Estagiária: Correr lá fora e brincar?

C.1: Sim.

Estagiária: Então e digam-me lá o que é que vocês acham que os meninos/as menos gostam de fazer na escolinha... não gostam assim muito de fazer...

C.1: Não..não gostam de ser picados..

Estagiária: Não gostam de ser picados?

C.1: E os meninos totós não gostam de fazer nada...gostam de estragar coisas.

Estagiária: Ai é? Então e tu, o que é que gostas de fazer menos na escolinha?

C.1: Gosto menos de fazer...gosto menos de fazer...às vezes o Afonso vem lá e faz assim: “AAAAAARRRRR” para mim e isso é que não gosto mesmo.

Estagiária: Não gostas que ele te faça isso?

C.1: Não...mas isso é fixe.

Estagiária: E tu C.2, o que gostas menos de fazer na escolinha? Uma coisa que gostes menos.

C.2: Descer aquele ferro sozinha.

Estagiária: Tá bem.

Estagiária: E olha digam - me outra coisa, quem é que diz o se faz aqui na escolinha?
quem é que diz?

C.1: Eu!

C.2: Eu!

Estagiária: Vocês? São vocês que dizem o que se faz cá?

C.1: São vocês.

Estagiária: Vocês, quem?

C.1: As professoras.

Estagiária: Ai é? C.2, quem é? Quem é que diz o que se faz aqui?

C.2: As professoras.

Estagiária: Ai é, também achas isso?

C.2: Sim.

Estagiária: Muito bem. Obrigada por terem conversado comigo.

Entrevista V

1.º CEB

Criança 1 (C1)

Criança 2 (C2)

Estagiária (E)

E – O que é a escola?

C1 – Um lugar onde se aprende.

C2 – É grande, tem recreio.

E – Sim, mas o que é a escola C2?

C2 – É um sitio para aprendermos.

E – O que é que vocês acham que as meninas e os meninos vem fazer à escola? Para que serve a escola?

C1 – Vem para apreender, para fazer novos amigos.

C2 – Aprender e brincar com eles.

E- Então porque é que as crianças vêm à escola, imaginem que não existia escola, como seria?

C1 - Ficávamos todos analfabetos!

E – O que é isso, analfabetos?

C2 – É não saber.

C1 – É não pensar. - A nossa professora disse-nos: Imaginem que um analfabeto ia ao “Quem quer ser Milionário”. Depois perguntavam lá o que é uma fábula, uma história de animais, um conto de fadas, uma receita culinária. A seguir a professora

perguntou ao menino x e ele disse que era uma fábula que era uma história de animais, mas imagina que ele dizia que era uma receita culinária era uma vergonha.

C2 – Fazer trabalhos.

E – Acham que a escola é precisa?

C1 e C2 – Sim!

E – Porquê?

C1 – É para nós aprendermos.

C2 – É para não ficarmos analfabetos.

E – E vocês acham que o Mundo seria igual sem escola?

C1 e C2 – Não.

E – Como seria então?

C1 – Não sabíamos falar português, dávamos erros, escrevíamos mal, não sabíamos contas de vezes.

E – E porque vocês andam na escola.

C2 – Para aprendermos tudo.

C1 – Para qualquer dia termos um emprego bom e não irmos para fora de casa e sermos homens da limpeza.

Então e o que vêm aprender?

C2 – As letras.

C1 – O alfabeto.

C1 e C2 – As contas de vezes.

C1 – Adição.

C2 – Subtração.

C1 – Aprender jogos.

E – Serve para aprender sobre muitos assuntos e fazer muitas atividades.

E – O que é que acontece na escola?

C1 – Às vezes há guerras lá fora.

C2 – Às vezes estamos à “bulha”.

C1 - Às vezes obrigamos as pessoas a fazerem o que elas não querem.

C2 – Como o menino x.

C1- Não fales do menino x que também fazes.

C2 – Não, não!

E – Não se deve obrigar as pessoas a fazerem o que não querem!

C1 – Há confusões e barulho.C2 – Discutem.

C1 – Trabalhamos.

C2 – Levamos trabalhos para casa.

- Aprendemos Matemática, Português e Estudo do Meio.

C1 – Aprendemos a pintar muito bem, que há pessoas que pintam muito mal.

- Fazemos alguns jogos.

C2 – Brincamos e trabalhamos muito.

C1 – Escrevemos o sumário, vemos “powerpoints” no “datashow”,fazemos fichas de avaliação e provas de aferição.

C2 – Ler.

C1 – Desafios com o Garfield e com os Smurfs. Fizemos uma música com o gato que cortou o rabo.

C2 – Os instrumentos.

C1 – Desenhamos, pintamos, recortamos.

C2 – Moldamos e vemos filmes.

C1 – Dobramos, fazemos geometria.

E – Então e o que vocês acham que as meninas e os meninos gostam mais de fazer na escola?

C2 – Brincar.

C1 – Gostam de fazer confusão (risos). Ver bonecos no “datashow”.

C2 – Matemática.

C1 – Português ou Matemática.

E – E vocês o que mais gostam de fazer na escola?

C1 – Eu gosto de fazer matemática.

E – O que mais gostas de fazer em Matemática?

C1 – Contas.

- Gosto também de ler e escrever.

C2 – Artes!

C1 – Também gosto de artes.

C2 - Eu gosto de desenhar carros.

C1 – Eu gosto de desenhar muitas coisas.

E – Então e o que vocês acham que os meninos não gostam de fazer, que não gostam tanto?

C2 – Gostam menos de Matemática.

E – Porquê?

C1 – Porque é difícil.

E – Então, também achas que é a matemática?

C1 – Acho que sim! Quando as contas são difíceis eles não conseguem fazer.

E - E vocês o que menos gostam de fazer?

C2 – De Estudo do Meio!

E – Porquê?

C2 -Tem muito trabalho para fazer, muitas linhas para escrever.

C1 – É difícil, talvez um bocadinho da matemática porque tem contas difíceis.

E – Então e quem é que vos diz o que se faz na escola?

C1 – A professora.

E – E é só a professora que decide o que se faz?

C1 – Às vezes nós decidimos e outras vezes é a professora.

E – Como é que vocês decidem?

C1 – Às vezes decidimos o que os meninos querem jogar, com votos.

C2 – Decidimos pouco.

E – Gostavam de decidir mais?

C2 – Sim!